

جامعة العلوم الإسلامية العالمية

كلية الدراسات العليا

قسم المناهج والتدريس

أثر تدريس النصوص الأدبية باستراتيجية الاستقصاء والأسئلة السابرة في تنمية مهارات التعبير الإبداعي والتفكير الإيجابي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن

The Effect of Using Inquiry Questions and Teaching Literary Text within Positive Thinking of Secondary Stage in Jordan

إعداد:

إيمان عبد الفتاح مصلح العمايرة

بإشراف:

أ. د. طه علي حسين الدليمي

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة دكتوراه الفلسفة في المناهج والتدريس في جامعة العلوم الإسلامية العالمية

تاريخ المناقشة: عمان 2017/7/30



جامعة العلوم الإسلامية العالمية

كلية الدراسات العليا

قسم المناهج والتدريس

أثر تدريس النصوص الأدبية باستراتيجية الاستقصاء والأسئلة السابرة في تنمية مهارات التعبير الإبداعي والتفكير الإيجابي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن

إعداد:

إيمان عبد الفتاح مصلح العمايرة

بإشراف:

أ. د. طه علي حسين الدليمي

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة دكتوراه الفلسفة في المناهج والتدريس في جامعة العلوم الإسلامية العالمية

تاريخ المناقشة :عمان 2017/7/30

قرار لجنة المناقشة

أثر تدريس النصوص الأدبية باستراتيجية الاستقصاء والأسئلة السابرة في تنمية مهارات التعبير الإبداعي والتفكير الإيجابي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن

The Effect of Using Inquiry Questions and Teaching Literary Text within Positive Thinking of Secondary Stage in Jordan

إعداد:

إيمان عبد الفتاح مصلح العمايرة

بإشراف:

أ. د. طه علي حسين الدليمي

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ **2017/7/30**

أعضاء لجنة المناقشة:

الدكتور		الجامعة	التوقيع
أ. د. طه علي حسين الدليمي	رئيسا ومشرفا	العلوم الإسلامية العالمية	----------
أ. د. أحمد محي الدين الكيلاني	عضواً	العلوم الإسلامية العالمية	----------
د. ياسين علي محمد المقوسي	عضواً	العلوم الإسلامية العالمية	----------
أ. د. عبد الرحمن عبد علي الهاشمي	عضواً خارجيا	الجامعة الأردنية	----------

The World Islamic Science & Education University (WISE)
Faculty of Graduate Studies
Department of Curriculum and Instructions



The Effect of Using Inquiry Questions and Teaching Literary Text within Positive Thinking of Secondary Stage in Jordan

Prepared by:

Eman Abd alfatah Alamayrah

Supervised by:

Prof. Taha Ali Aldolaime

A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in Curriculum and Instruction at the World Islamic Science & Education University

Date of discussion: Amman 30/7/2017

تفويض

أنا الموقع أدناه أفوض جامعة العلوم الإسلامية العالمية بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها بحسب التعليمات النافذة في الجامعة.

الاسم: إيمان عبد الفتاح مصلح العمايرة

التاريخ:

التوقيع:

الإهـــــــــــداء

إلــى

من علمني الصبر والصدق والرأي الصواب،،،والدي رحمه الله وأسكنه فسيح جناته.

إلــى

من أنارت دربي وزرعت في طريقي الطموح والمحبة والأمل،،، والدتي أمد الله في عمرها.

إلــى

زوجي العزيز الذي وفر لي الوقت المناسب لإنجاز هذه الدراسة.

إلــى

أخواني وأخواتي حفظهم الله

أهدي هذا المجهود العلمي،، لكم جميعاً كل الشكر والتقدير

إيمان العمايرة

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الخلق والمرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، فإنه وبعد أن شارف هذا العمل على الانتهاء أتضرع لله بالشكر والعرفان، والحمد لله الذي ألهمني الصبر وتحمل المشقة.

وانطلاقا من العرفان بالجميل، أتقدم بالشكر والامتنان إلى أستاذي، والمشرف على أطروحتي الأستاذ الدكتور طه الدليمي، الذي أعطاني من منابع العلم الكثير ، فأتمنى من الله أن يمد بعمره ليبقى معطاء ينور العلم للطلبة.

وأتقدم بجزيل الشكر إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة لتكرمهم بالموافقة على مناقشة أطروحتي وإثرائها فجزاهم الله خير الجزاء، فكل الشكر للأستاذ الدكتور عبدالرحمن الهاشمي، والأستاذ الدكتور أحمد الكيلاني، والدكتور ياسين المقوسي. وأتقدم بجزيل الشكر والعرفان لكل من ساعدني لإنجاز هذا العمل.

الباحثة

إيمان العمايرة

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

أثر تدريس النصوص الأدبية باستراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة في تنمية مهارات التعبير الإبداعي والتفكير الإيجابي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن

إعداد

إيمان عبد الفتاح مصلح العمايرة

بإشراف

الأستاذ الدكتور طه الدليمي

تاريخ المناقشة: 2017/7/30

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر تدريس النصوص الأدبية باستراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة في تنمية مهارات التعبير الإبداعي والتفكير الإيجابي لدى طلبة المرحلة الثانوية. وتكون أفراد الدراسة من (103) من طلبة الصف الأول الثانوي من مدارس الجامعة الخاصة في عمان اختيرت بطريقة قصدية، وجرى تعيين أفراد الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة بواقع (29) طالباً مثلوا المجموعة التجريبية بنين، و(20) طالبة مثلن المجموعة التجريبية بنات، و(29) طالباً مثلوا المجموعة الضابطة بنين، و(25) طالبة مثلن المجموعة الضابطة بنات. ولتحقيق هدف الدراسة أعدت أداتان هما: اختبار لقياس مهارات التعبير الإبداعي، واختبار لقياس مهارات التفكير الإيجابي، وجرى التحقق من صدقهما وثباتهما، وأُعدت مذكرات الدروس وفق استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة.

وأظهرت نتائج الدراسة بعد تحليل البيانات بالطرق الإحصائية المناسبة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على مهارات التعبير الإبداعية تعزى إلى استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة لصالح المجموعة التجريبية. وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على مهارات التفكير الإيجابي تعزى إلى

استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة لصالح المجموعة التجريبية أيضاً. وبينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على اختباري مهارات التعبير الإبداعي والتفكير الإيجابي تبعاً لتفاعل متغير استراتيجية التدريس، وجنس الطلبة (ذكور، إناث). وبناءً على نتائج الدراسة قدمت الباحثة عدداً من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الاستقصاء بالأسئلة السابرة، التعبير الإبداعي، التفكير الإيجابي، تدريس اللغة العربية، طلبة المرحلة الثانوية.

Abstract

The Effect of Using Inquiry Questions and Teaching Literary Text within Positive Thinking of Secondary Stage in Jordan

Prepared by:

Eman Abd Alfatah Alamayrah

Supervised by:

Prof. Taha Ali Aldolaime

Date of discussion: Amman 30/7/2017

The study aimed to investigate the effect of teaching literary texts using Probing Questions strategy in developing the secondary stage students' creative writing and positive thinking skills. The participants of the study who were selected purposefully from Al- Jami'a private Schools, The members of study consisted of (103) male and female first secondary students. The participants were assigned randomly into four groups; the experimental group consisted of (29) male, and other experimental group consisted of (20) female, the control group consisted of (29) male, and other control group consisted of (25) female.

To achieve the study's goal, two tools were prepared: a scale to measure creative writing skills, and a test to examine the positive thinking skills. The validity and reliability of the two instruments were checked. Additionally, lesson plans according to inquiry strategy based on probing questions were also prepared.

Results showed statistical significant differences at (a=0.05) in the creative writing skills attributed to inquiry strategy based on probing questions in favor of the experimental group. There were also statistical

significant differences at (a=0.05) in the positive thinking skills attributed to inquiry strategy based on probing questions in favor of the experimental group. Additionally, results showed lack of statistical differences in the means of the groups' performance in the creative writing and positive thinking skills according to the interaction between the teaching strategy and the gender variable. Based on the results, the researcher came up with some suggestions and recommendations.

Key words: inquiry through probing questions, creative writing, positive thinking, Teaching Arabic Language, High school students.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

المقدمة:

تعد النصوص الأدبية الوسيلة المهمة لإثارة التفكير لدى المتعلمين، فهي التي ترهف إحساسهم، وتهذب نفوسهم، وترقق أذواقهم، وتصقل عقولهم، وذلك لما تحمله هذه النصوص من قيم إنسانية نبيلة، وسمات أخلاقية، وصيغ جمالية. وهكذا احتلت النصوص الأدبية مكانة كبيرة في تكوين الشخصية، وتوجيه السلوك الإنساني، وتهذيب الوجدان، وتغذية الروح. ومما يمكن تنميته، اذا ما درست هذه النصوص باستراتيجيات مستحدثة، التعبير بنوعه الإبداعي، والتفكير بنوعه الإيجابي.

والتعبير الإبداعي هو ذلك الإنتاج اللغوي الكتابي أو الشفوي الذي يتجاوز شرطي الصحة والإفهام، اللذين يجب توافرهما في أي تعبير، إلى التأثير في القارئ، وحمله على التعاطف مع المنشئ ليعيش تجربته، ويحس بإحساسه. ولعل أهم ما يميز التعبير الإبداعي توافر عنصري العاطفية والأصالة فيه، فالعاطفة عماد هذا التعبير والباعثة عليه، فالمنشئ لا يندفع إلى التعبير إذا لم تختلج في نفسه عاطفة ما، فتوافر عنصر العاطفة يؤدي إلى استعمال اللغة الفنية، القائمة على الخيال، واعتماد عناصر البلاغة المعروفة. أما الأصالة فتعني أن يكون التعبير متميزا، ينفرد به صاحبه، باختلافه عن غيره بخصائص لغوية وأسلوبية (خاطر، 2008).

إن التعبير الإبداعي مهارة يمكن تعلمها وممارستها، ويتطلب اكتساب مهارات هذا النوع من التعبير التطبيق والممارسة. ويمكن أن يكون التعبير نشاطاً إبداعياً عندما يوظف المتعلم خياله

بطرق ينتج بها أفكاراً وتصورات إبداعية. وإن تنوع مواد التعبير يؤدي إلى اكتساب مهارات إبداعية متنوعة (Gallagher , 2009).

وذكر جابن (Jaben, 2011) أن التعبير الإبداعي حالة عقلية تمثل إمكانية دمج الخبرات السابقة بما يعالجه المعبر، ويتطلب ذلك استراتيجيات وأساليب وفنيات متنوعة، تساعد المعبر على استعمال أكبر قدر ممكن من المعاني والأفكار والمضامين، ويبدو الإبداع هنا في مستويات مدى فهم الفرد لما يعبر عنه وتوظيفه وتفسيره.

وتتمثل مهارات التعبير الإبداعي بالطلاقة والمؤشرات الدالة عليها، والتي هي: القدرة على إنتاج كبر عدد من الألفاظ الصحيحة، وإنتاج ألفاظ معبرة عن المعنى، وتوليد أكبر عدد ممكن من البدائل بسرعة وسهولة، والقدرة على استدعاء وتذكر المعلومات. وتتمثل أيضاً بالأصالة ومؤشراتها: القدرة على التعبير الفريد، وإنتاج الأفكار العميقة، والنفاذ إلى ما وراء المباشر، وعدم تكرار الأفكار. وتتمثل كذلك بالمرونة، ومؤشراتها: تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف، ومواجهة المواقف الذهنية المتنوعة، والتنويع في استعمال اللغة. وتتمثل بالتوسع أو الإفاضة، ومؤشراته: إضافة تفاصيل لفكرة ما، وإعطاء تفسيرات تتصف بالدقة، وتوظيف الصور الفنية لتوسيع الأفكار، ومعالجة المشكلات بأوجه مختلفة (جروان، 1999؛ قطامي، 2007؛ السرور، 2002).

أما الجانب الآخر الذي يمكن تنمية مهاراته باتباع الاستراتيجيات الحديثة في التدريس فهو التفكير الإيجابي، ذلك التفكير الذي وصفه الفقي (2009)، بأنه عادة عقلية يمارسها الفرد بصورة لاشعورية، تقوم على استثمار الطاقات الكامنة لدى الفرد، وعلى قدرته على بناء أفكاره ومعارفه وخبراته وتنظيمها، لبلوغ الأهداف والتخطيط الجيد للمستقبل.

وذكر (فريد ركسون)، المذكور في الحرايزة (2014)، أن التفكير الإيجابي هو أحد المرادفات للتوجه التفاؤلي في الحياة، وهو عكس التفكير السلبي أو التشاؤمي، والتفكير الإيجابي يؤدي إلى النجاح، بما يتضمنه من توقعات إيجابية للسعادة والإنجاز.

ويشير التفكير الإيجابي أيضا إلى قدرة الفرد على تقويم أفكاره ومعتقداته، والتحكم بها؛ ذلك لأنه ذو طابع تفاؤلي يسعى إلى الوصول إلى حل مشكلة، باستخدام استراتيجيات القيادة الذاتية للتفكير، وتدعيم ثقة الفرد في الإنجاز، بتكوين أنظمة وأنساق عقلية منطقية ذات طابع تفاؤلي (الصاحب وأحمد، 2014).

وتتجلى أهمية التفكير الإيجابي في دوره بإخراج الإنسان من حالة التوتر والضيق والقلق، إلى حالة الهدوء والتوازن والاستقرار. وهو في هذا العصر أصبح ضرورة ملحة، إذ إن امتلاك الإنسان المعاصر لمهارات التفكير الإيجابي يؤدي به إلى التفاؤل والأمل ورؤية الأمور كافة بإيجابية، وبالنتيجة مساعدته على مواصلة مسيرته في الحياة، ومواجهة تحديات المستقبل ومفاجآته (Gershon,2003)

وتتمثل مهارات التفكير الإيجابي بالآتي: القدرة على توجيه الانتباه، والتركيز على الجانب الإيجابي في المشكلة أو الموضوع، وانتقاء العبارات الذاتية الإيجابية، ومراقبة الأفكار وملاحظتها واستبعاد السلبي منها، وتحديد الأهداف وتمييز الواقعية من غير الواقعية، وضبط الانفعالات، والتأمل الموضوعي الذي يلغي المبالغة، والميل إلى التفاؤل والتوقع الإيجابي(حرايزه، 2014).

إن تنمية مهارات التعبير الإبداعي والتفكير بأنواعه ومنه التفكير الإيجابي، يمكن أن يحصل إذا ما اتبع المعلم الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة.

وتقوم استراتيجية الاستقصاء على توظيف مهارات التفكير الاستقصائي في إثارة عملية التعلم ودعمها، وعلى الشك العقلاني بحثاً عن الحقيقة، والعمل على تطوير قدرات التفكير لدى المتعلم، وذلك بإعادة تنظيم المعرفة، وتوليد الأفكار، بامتلاك مقومات السلوك الذكي، وامتلاك عوامل الثقة بالنفس، والقدرة على حل المشكلات بدمج القضايا العقلية بالقضايا الوجدانية (Barrell,1991).

وذكر الجلاد (2005) أن الاستقصاء هو منهجية تفكير قائمة على البحث عن المعرفة ونقدها وتوظيفها، وهنا يتحتم على المتبني لهذه الاستراتيجية أن يستخدم الوسائل والطرق كافة المتاحة لديه، للوصول إلى الحل الأمثل. وإذا حصل دمج الاستقصاء بالأسئلة السابرة فإن المعلم؛ كما ذكر لانكر (Langer,1989) يخطط وينفذ ويقوّم استراتيجيته، بما يحقق تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى طلبته. واستخدام العقل هو أحد الدعامات التي تساعد على مواجهة المواقف المختلفة، وتمكين الطالب من مقاومة اللجوء إلى الحلول الجاهزة والنمطية.

ويعد الاستقصاء من الاستراتيجيات الفاعلة في التدريس، فقد أشار الخطيب (2008) إلى أن الطلبة في الاستقصاء يؤدون مجموعة من الأنشطة العملية، فتنمو لديهم القدرة العقلية، نتيجة شعورهم بالمشكلة، وتحديدها، ووضع الفروض لحلها. وفي هذه الحالة يربط الطلبة بصورة نشطة بعملية التعليم، وذلك يجعل الغرف الصفية ميداناً للتفكير، بتوظيف المقررات الدراسية، التي يمكن أن تشكل، كما أشارت إلى ذلك قطامي (2007)، وسيطاً ملائماً للتدريب على مهارات التفكير المختلفة.

وتؤدي الأسئلة السابرة في استراتيجية الاستقصاء السابر دوراً مهماً، لأن الأسئلة السابرة تحمل الطالب على استقصاء الإجابة بصورة أعمق، والمرونة في إيجاد الحلول للمشكلات، وتركيز الانتباه، وتطوير وجهات النظر، وتحسين الإجابات، والتوسع في الأفكار، وتنمية مستويات التفكير

العليا، وزيادة التفاعل، وتنمية الثقة في النفس للوصول إلى المعرفة (الخوالدة وعيد، 2006؛ سعادة وزامل واشتيه وأبو عرقوب، 2006).

والأسئلة السابرة هي إحدى أنماط الأسئلة التي لا تقف عند الطرح السطحي للسؤال، بل تتطلب تفكيراً عميقاً، وإجابة تكون أشمل وأوسع. لذا قامت فلسفة الأسئلة السابرة على افتراض أن الطلبة قادرون على حل المشكلات، التي تواجههم في أثناء العملية التعليمية، وذلك عبر سلسلة متدرجة من الأسئلة التي يطرحها المعلم، ويكون في مقدور الطلبة الإجابة عنها، للوصول إلى حل المشكلات (مرعي، 2002).

وصنف التربويون الأسئلة السابرة تصنيفات متعددة، وتتطلب استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة جميع هذه الأنواع من الأسئلة السابرة. وهذه الأنواع، كما ذكرها الشامل (2003)، هي:

1. الأسئلة السابرة التشجيعية: وهي الأسئلة التي تطرح عندما يعطي الطالب إجابة غير صحيحة، أو عندما يقول الطالب: لا أعرف، فتطرح عندئذ سلسلة من الأسئلة تشجع الطالب على الوصول إلى الإجابة الصحيحة الأكثر عمقا. وهذا السبر يحث الطالب على التفكير لتركيب الإجابة بنفسه، ومن ثم شعوره بالأمن، وإحساسه بالمشاركة والإنجاز.

2. الأسئلة السابرة التركيزية: وهي تعبر عما يسمى بالسبر الترابطي، ويطرح هذا النوع من الأسئلة عنما تكون إجابة الطالب الأولية صحيحة، ولكن لا بد من تأكيدها لأهميتها، ولغرض ترسيخها في أذهان الطلبة، أو ربطها بموضوع آخر ذي علاقة.

3. الأسئلة السابرة التسويغية: وهي الأسئلة التي يطرحها المعلم بعد تقديم الطالب إجابة صحيحة، وذلك لتسويغ إجابته، بإبراز أفضل الحلول والإجابات. وفي هذه الحالة يجري رفع الطلبة إلى

مستويات معرفية عليا. وهذا النوع من أصعب أنواع السبر، لأنه يتطلب أن ينقل الطالب إجابته وإجابة غيره.

4. الأسئلة السابرة المحولة: وهي الأسئلة التي يطرحها المعلم على طالب آخر غير الطالب صاحب الإجابة الأولى، والهدف من ذلك هو لتطوير الإجابة الأولى أو لإثرائها، أو لإشراك أكبر عدد ممكن من الطلبة في الحوار. ويشجع هذا النوع من السبر على المشاركة في المناقشات الصفية، وتحقيق التفاعل، وإضافة أفكار جديدة.

وتتطلب استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة تهيئة مناخ نفسي وعاطفي للتعلم، بتوظيف مبادئ ديناميات المشاركة لتهيئة جو جماعي متماسك، يمكن فيه الاستكشاف الحر، والتعبير عن الرأي، والتعاون، والثقة بالنفس، والدعم، والتشجيع. وتقوم هذه الاستراتيجية أيضا بتشجيع الطلبة على طرح أسئلة عميقة متفحصة، تتطلب تسويغا ودعما لأفكار الطلبة وفرضياتهم واستنتاجاتهم. وهنا يتمكن الطلبة من التعبير بعفوية، ومنحهم حرية التفكير، الذي يصبح في متناول الجميع. ويمكن استخدامه من الطالب متى شاء، حتى يصبح عادة تزيد من قدرته على الاستطلاع، والتفكر بعمق في الحلول والفرضيات (الجابري والعامري، 2013).

ويمكن القول إن الاستقصاء بالأسئلة السابرة يتطلب أن يستخدم الطالب حواسه وعقله وحدسه في تكامل وانسجام، وحل المشكلات المعرفية بموضوعية، والشك الذي يؤدي إلى التساؤل السابر، وعدم الركون للإجابة السطحية، وتقديم عوامل متعددة لتفسير الظاهرة، والابتعاد عن التسليم بآراء الآخرين، بوصفها حقائق نهائية، والاعتماد على الذات في تفسير المشاهد والمسموع، وابتكار الطرق الجديدة لرؤية الأشياء والتعامل معها، والعمل على مزج الفكر بالخيال.

وتقوم استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة على مهارات تمكن الطالب من الاستدلال العقلي، لإحداث التفاعل الإيجابي مع المادة الدراسية، واكتشاف القواعد العامة والقوانين الأساسية،

وبالنتيجة توظيف المادة التعليمية لتنمية الأفكار والمعارف والخبرات. ومن مهارات هذه الاستراتيجية أيضا القدرة على تحليل المعلومات والخبرات (Specht, 2015).

وذكر سويفمان (Soifeman, 2010) أن التفكير الاستقصائي هو عملية صاعدة تأتي من أسفل الدماغ الإنساني إلى أعلاه، ويعزى ذلك إلى أن الأمور والخلاصات النهائية والختامية تستنتج عادة من حالات مفردة وخاصة، تعتمد على الواقع بوصفه مصدراً للمعلومات والمعرفة، ومن ثم إطلاق تعميمات واستنتاجات عامة على الحالات المشابهة. في حين ذكر كل من تاجفيدي وغيسفاندم وسالسالي (Tajvidi, Ghiyasvandim, Salsali, 2014) أن الأسئلة السابرة تعمل على تطوير العمليات الذهنية لدى الطالب، ودفعه للتفاعل مع محيطه بنشاط وحيوية، وزيادة خبراته ومعارفه ومهارته الإبداعية والابتكارية، وذلك في تقصي واكتشاف كل ما هو جديد. وهكذا تبدو العلاقة وثيقة بين الاستقصاء بالأسئلة السابرة، وإعطاء مسوغ لدمج الاستراتيجيتين باستراتيجية جديدة، وهي استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة، ولتوليد استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة يجب وضع أنشطة تحقق مهارات الاستقصاء بالأسئلة السابرة. ومن أهم هذه المهارات: القدرة على المشاركة الفاعلة، إثارة أسئلة سابرة متنوعة والإجابة عنها بعمق، القدرة على المشاركة في الحوار الإيجابي، القدرة على الملاحظة والتصنيف والمقارنة والتفسير والاستدلال والتجريب والتنظيم، الشعور برغبة في زيادة الحماسة نحو التعلم، تعرف أهداف وغايات التدريس، زيادة المهارات والقدرات العقلية، والقدرة على الاكتشاف والابتكار.

مشكلة الدراسة

على الرغم من تأكيد دراسات متعددة أهمية تنويع استراتيجيات التدريس لتنمية القدرات والمهارات لدى الطلبة، بوصفها هدفاً أساسياً فى جميع المناهج الدراسية، ونظراً للتطور الذي حصل خلال العقدين الماضيين في مجال التعليم الذي يؤكد التركيز على الطالب ليقوم بنفسه بالتعلم

بالانشطة والتجريب والبحث والاستقصاء، فقد تقرر الاهتمام بضرورة توفير أساليب جديدة في التعليم تحقق للطالب إمكانية التعلم الذاتي والعمل ضمن فريق لتحقيق الاهداف المنشودة بتوجيه من المعلم (سماره، 2013).

وبعد تغير مناهج اللغة العربية في الأردن في السنوات الماضية، ظهرت الكثير من الصعوبات في تدريس مادة النصوص الأدبية لطلبة المرحلة الثانوية، حيث ركزت المناهج الجديدة على المنهج العلمي في البحث والتقصي، وإعطاء دور فاعل للمتعلم في المواقف الصفية، وبسبب عدم اتباع بعض المعلمين طرائق تدريس تواكب هذا التغيير في المناهج، وتؤدي إلى تفعيل دور الطالب في المواقف التعليمية، مما سبب وجود ضعف لدى الطلاب في التعبير الإبداعي.

وباستطلاع آراء معلمي ومشرفي اللغة العربية حول ذلك، أفادوا بأن هناك أسباباً متعددة أدت إلى ذلك، منها: طرق التدريس الأعتيادية، والتي تعتمد على التلقين، وعرض المعلم لموضوعات التعبير من غير وجود أنشطة لتنمية مهارة كتابتها.

وقد لاحظت الباحثة، بخبرتها في الإدارة المدرسية، أن غالبية معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية يغفلون عن موضوعي التعبير الإبداعي، والتفكير الإيجابي في أثناء تدريسهم للنصوص الأدبية، مستعيضين عنه بأسلوب التلقين، ومعتقدين أنه أسلوب مناسب لتحقيق الأهداف المقررة لدروسهم، ومتذرعين بضيق الوقت، كما شعرت الباحثة، بإشرافها على حصص تدريس اللغة العربية في بعض الصفوف، أن بعض الطلبة يواجه بعض الصعوبات في مهارات التعبير الإبداعي، وأن بعض إستراتيجيات التدريس المستخدمة لا تعمل على إكساب تلك المهارات بصورة سليمة لدى الطلبة، ولوحظ ندرة استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات حديثة في التدريس كاستراتيجية الاستقصاء بالاسئلة السابرة، ونظراً للصعوبات التي تواجه الطلبة في المراحل الثانوية في التعبير الإبداعي، وكذلك الصعوبات التي تواجه المعلمين في تدريس النصوص الأدبية، فقد

وجدت الباحثة ضرورة في توظيف استراتيجيات حديثة في تدريس اللغة العربية كاستراتيجية الاستقصاء بالاسئلة السابرة، مما دفع الباحثة إلى إجراء هذه الدراسة شبه التجريبية لتقصي أثر تدريس النصوص الأدبية باستراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة في تنمية مهارات التعبير الإبداعي والتفكير الإيجابي لدى طلبة الصف الأول الثانوي.

أسئلة الدراسة

أجابت الدراسة عن الأسئلة الآتية:

1- ما أثر تدريس النصوص الأدبية باستراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي؟

2- ما أثر تدريس النصوص الأدبية باستراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة في تنمية مهارات التفكير الإيجابي لدى طلبة الصف الأول الثانوي؟

3- هل هناك أثر للتفاعل بين الطريقة والجنس في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي؟

4- هل هناك أثر للتفاعل بين الطريقة والجنس في تنمية مهارات التفكير الإيجابي لدى طلبة الصف الأول الثانوي؟

فرضيات الدراسة

في ضوء أسئلة الدراسة تصاغ الفرضيات الآتية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تنمية مهارات التعبير الإبداعي بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى طريقة التدريس (استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة، الطريقة الاعتيادية).

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha= 0.05$) في تنمية مهارات التفكير الإيجابي بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى طريقة التدريس (استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة، الطريقة الاعتيادية).

3- لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha= 0.05$) في تنمية مهارات التعبير الإبداعي تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha= 0.05$) في تنمية مهارات التفكير الإيجابي تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس.

أهمية الدراسة: تتأتى أهمية الدراسة في بعدين أساسيين هما:

البعد النظري:

1. تقدم الدراسة مقياساً لمعلمي اللغة العربية لقياس مهارات التعبير الإبداعي لدى الطلبة، وتقدم أيضاً مقياساً للتفكير الإيجابي.
2. إسهامها في فتح المجال أمام الباحثين الآخرين لدراسة أثر استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة في متغيرات أخرى أو في فئات عمرية مختلفة.
3. تشكل هذه الدراسة إضافة علمية للمكتبة العربية بشكل عام، وللمكتبة الأردنية بشكل خاص.

البعد التطبيقي:

1. تقدم الدراسة دليلاً لمعلمي اللغة العربية يتضمن خطوات التدريس باستراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة، قد يفيدهم بكيفية توظيف الاستراتيجية في تدريس المادة.
2. إفادة معلمي اللغة العربية من مذكرات الدروس المعتمدة، وإفادة مصممي مناهج اللغة العربية ومطوريها من نتائج الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت الدراسة على الحدود والمحددات الآتية:

1- طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي الأدبي في مدارس الجامعة الثانوية الخاصة في مدينة عمان في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2016-2017).

2- بعض النصوص الأدبية الشعرية والنثرية المقررة في كتاب النصوص الأدبية للصف الأول الثانوي الأدبي.

3- مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المتمثلة بالآتي:

أولا: الأصالة ومهارتها: توليد مجموعة من الأفكار المبتكرة، توليد الألفاظ الدالة على المعنى، وتوظيف الصور الفنية.

ثانيا: الطلاقة ومهاراتها: دعم الفكرة الرئيسة بأفكار فرعية مقنعة، استعمال لغة تعبيرية تتصف بالرقي، وربط الأفكار ببعضها ربطاً محكماً.

ثالثا: المرونة ومهارتها: القدرة على استعمال المترادفات، تقديم تفسيرات واستنتاجات متنوعة، واستخدام أكثر من أسلوب لغوي.

4- مهارات التفكير الإيجابي المتمثلة بما يأتي: القدرة على توجيه الانتباه، التركيز على الجانب الإيجابي في المشكلة أو الموضوع، انتقاء العبارات المعبرة عن الذات، ملاحظة الأفكار واستبعاد السلبي منها، التمييز بين الأهداف الواقعية وغير الواقعية، ضبط الانفعالات، التأمل الموضوعي الذي يلغي المبالغة، والميل إلى التفاؤل والتوقع الإيجابي.

5- يتحدد تعميم نتائج الدراسة بمدى صدق أداتي الدراسة وثباتهما.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

- **استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة:** هي الاستراتيجية المتضمنة لمهارات مشاركة طلبة الصف الأول الثانوي الفاعلة، وإثارة الأسئلة السابرة، والإجابة بعمق عن الأسئلة، والمشاركة في النقاش والحوار، والقدرة على الملاحظة والتصنيف والمقارنة والتفسير والاستدلال، وتنمية مفهوم الذات، وتعرف الأهداف، وزيادة المهارات والقدرات العقلية، والقدرة على الإبداع والابتكار.
- **التعبير الإبداعي:** وهو قدرة طلبة الصف الأول الثانوي على التعبير المتضمن مهارات الأصالة والطلاقة والمرونة والتوسع، والمهارات الفرعية الدالة عليها المحددة في حدود هذه الدراسة، وتقاس بإجابات الطلبة على اختبار التعبير الإبداعي المُعدّ لأغراض الدراسة الحالية.
- **التفكير الإيجابي:** قدرة طلبة الصف الأول الثانوي على أداء مهارات التفكير المحددة في حدود هذه الدراسة، ويقاس بإجابات الطلبة على اختبار مهارات التفكير الإيجابي المُعدّ لأغراض الدراسة الحالية.
- **النصوص الأدبية:** وهي قطع نثرية أو شعرية يتوافر لها حظ من الجمال الفني، والمتضمنة في كتاب النصوص الأدبية المقرر على طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الخلفية النظرية الفلسفية التي تستند إليها الدراسة، والدراسات السابقة ذات الصلة.

أولا: الأدب النظري

إن النص الأدبي قبل كل شيء ظاهرة لغوية جمالية، وبنيته اللغوية تبتعد عما هو مألوف وشائع، وللنص الأدبي خصائص الجدة والقدرة على الإثارة؛ لذا أصبح تدريس الأدب بشكل عام والنصوص الأدبية بشكل خاص مرتبطاً بالواقع، بقدر دقة اختيار النصوص الملائمة لمستوى الطلبة في مراحلهم الدراسية المختلفة، وفي النصوص الأدبية الكثير من الصور والمعاني، مما له صلة بأي لون من ألوان الحياة أو الفكر، وهنا يجب أن يتماشى النص الأدبي مع الغاية من تدريسه، حتى يصبح مادة لتذوق النواحي الجمالية فيه بعد تحليله وشرح معانيه، ومن ثم استيعاب مضامينه (طعيمة، 2000؛ الدليمي والوائلي، 2005).

والأدب بنصوصه النثرية والشعرية، ما هو إلا فن يحمل القارئ والسامع على التفكير، وإثارة الخيال، الذي هو حاجة إنسانية. والشعر الباعث على الخيال يهذب الوجدان، ويصفي الشعور، ويصقل الذوق، ويرهف الإحساس، ويغذي الروح. ومن هنا أدرك أهل التربية والتعليم أهمية النصوص الأدبية، فنظروا إلى تدريسها نظرة شاملة، أحاطوا فيها بكل ما يتعلمه الطلبة من فنون؛ فالطلبة في تدارس النص الأدبي يروّضون عقولهم، وينطلقون في التفكير، ويعبرون بطريقة إبداعية عما يجدون من انطباعات نفسية إزاء ما يقرؤون من قصائد جميلة، ونثر فني محبب (شحاته،2001).

ويتطلّب تدريس النصوص الأدبية معلّماً حاذقاً ناقداً، ومؤلفا يدرك الحقائق المهمة في الدرس الأدبي، وطالبا يتلقى الأفكار ويتفاعل معها؛ لذا لا قيمة للنص الأدبي مالم يتذوق الطالب نواحي الجمال فيه، ويسعى المعلم إلى تربية الملكة الأدبية، لحصول المقدرة على التعبير المؤثر. وذلك يتطلب حفظ بعض النصوص، فهو يعين على تكوين الحاسة الفنية، وتوسيع الخيال، وتنمية القدرة على النطق الدقيق. فالإنسان في مواقف الحياة، لا بد من أن يستشهد بما يحفظ من قرآن أو حديث أو شعر أو حكمة، فذلك يعزز رأيه، ويجعله محل احترام الآخرين وإعجابهم (البجة، 2004).

استراتيجيات التدريس

الاستراتيجية ابتداء مبادئ وأفكار تتناول مجالاً من مجالات المعرفة الإنسانية، ويكون هذا التناول شاملاً ومتكاملاً، ويجب أن تكون لكل استراتيجية أهداف، تسعى إلى تحقيقها، ويجب أن تتضمن تقويماً، لتعرف مدى تحقق هذه الأهداف. والاستراتيجية بمعنى أكثر تحديداً خطة منظمة تخضع للتعديل والمتابعة، هدفها على صعيد التعليم تحسين أداء المتعلم، ومن ثم تطوير هذا الأداء. وفي التعليم أيضاً هي مجموعة الإجراءات والممارسات، التي يتبعها المعلم، للوصول إلى المخرجات المطلوبة، ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلاّ بإتقان الأساليب والأنشطة وعمليات التقويم التي تتطلبها استراتيجيات التدريس عامة (الهاشمي والدليمي، 2008).

ووصفت شلبي (2001) الاستراتيجية بأنها من أهم القابليات المتعلمة، تتمثل في المهارات، التي يتمكن بها الطالب من تنظيم عملياته المعرفية في تعلم حل المشكلات. واتباع استراتيجيات في التدريس تتصف بالفاعلية تجعل المتعلم قادراً على التوصل إلى المعلومة وتطبيقها وتقويمها، ومن ثم استخدامها في عملية صنع القرار المناسب في عملياته كافة. في حين ذكر زيتون (2003) أن استراتيجية التدريس هي خطوات التعلم والتعليم، التي يتبعها المعلم داخل الصف وخارجه، لتدريس محتوى معين لتحقيق أهداف محددة سلفاً، بعد استيفاء مجموعة المراحل

والخطوات والإجراءات المتتابعة المتناسقة، التي تتطلب من المعلم وطلبته أداءها، في أثناء السير في تدريس ذلك المحتوى.

لقد انصب الاهتمام على استراتيجيات التدريس، وبخاصة الفعالة منها، إذ انتهى الأمر إلى تعرف هذه الاستراتيجيات، وما تؤديه من دور فعال في تحسين بيئة التعلم، للوصول إلى نتاجات تربوية مواكبة لروح العصر، ومحققة لطموحات التربويين. ولأن التعلم عملية أساسية في حياة الأفراد والمجتمعات، عمل المربون والمتخصصون على وضع الاستراتيجيات المناسبة، لأي مستوى من مستويات التعليم، في عصر تتفجر فيه المعرفة وتتمو بسرعة هائلة (Weil and Joyce, 2000).

وتبرز أهمية استراتيجيات التدريس، وبخاصة المعرفية منها في: تحسين اكتساب الطالب لعمليات التعلم، ونشوء علاقة إيجابية بين طريقة تفكيره وما يستخدمه من عمليات، والقدرة على تفحص ما يقرره ونقده. فضلا عن أنها تؤهل الطالب على مواجهة الصعوبات، ومساعدته على أداء دور إيجابي في أثناء المشاركة بعملية التعلم، واكتساب خبرات يفهم بها المتعلم تفكيره وزيادة التحكم بالمعرفة المكتسبة وتوليد أفكار إبداعية جديدة، وبالنتيجة زيادة كفاية حل المشكلات (حسين، 2005).

إن الاستراتيجية أسلوب جديد بعض الشيء، وهو ذو أدوات جديدة في التفكير اصطنعته علوم جديدة. ويعد مفهوم الاستراتيجيات في التدريس وفي غيره، من المعلومات البديلة عن الفلسفة بمعانيها التقليدية. وهكذا ظهرت مجموعة من المفردات والمصطلحات التي تعبر عن نهج أو منطق في التفكر، قوامه التحليل الدقيق للأبعاد المختلفة، والانتقال من النظر إلى الواقع، وانتقال الوظيفة أيضاً من الحاضر إلى المستقبل على أدق وأفضل الأحكام (مختار، 2002).

وتبلور مفهوم استراتيجيات التدريس، فأصبحت الأسلوب الموجه لإطار العمل، والدليل الذي يرشد حركته، وتحولت إلى فن استخدام الوسائل لتحقيق الأهداف، بعد تحديد وتوجيه مسار التدريس، ذلك لأن التدريس بطبيعته عملية معقدة، تتداخل عناصرها وتترابط في خطوات متتابعة، منحتها الاستراتيجيات الحديثة درجة من الإتقان (عصر، 2001).

وهكذا فإن الاستراتيجيات تأتي في باب الوسائل، التي تقابل مفهوم المقاصد والغايات في السلوك والأفعال الاجتماعية، مثلما هو في السلوك والأفعال الفردية. فكل سلوك أو فعل اجتماعي له بالنتيجة قصد أو غاية تعبر عن حاجة أساسية. وعند التحليل الدقيق المتسلسل لكل فعل يجب النظر إلى البيئة، التي تتضمن عناصر الموقف وتناقضاته وعلاقاته. والمقصود بالبيئة هنا البيئة الصفية، التي ينفذ فيها المعلم خطته المتضمنة للأسئلة، والأمثلة، والتمرينات، والمسائل، والوسائل، والتنظيم، واستجابات المتعلمين، وبالنتيجة تحقيق النتاجات المطلوبة (الدليمي والوائلي، 2005).

وتكاد تتفق أدبيات التدريس المختلفة على أن استراتيجيات التدريس المتبعة حالياً هي استراتيجيات التدريس المعرفية، التي غلبت على استراتيجيات التدريس السلوكية. وسوف تستعرض الباحثة بعض هذه الاستراتيجيات المعرفية، التي منها استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة مدار الدراسة. ومن هذه الاستراتيجيات، كما وردت في قطامي (2004)، وهرتمان (2001، Hartman)، وبهلول (2003)، وشوارتز (Swartz,2003)، وياكر (Yager,1999) وغيرهم كثير، الاستراتيجية المعرفية التعليمية، وتتضمن استراتيجيات: البنائية والاستكشافية، والاستقصائية، والمنظم المتقدم، والاستراتيجية المعرفية التعلمية وتتضمن استراتيجيات: التعلم المعرفية، والاستبصار، والمجال، ومعالجة المعلومات.

ومن الاستراتيجيات المعرفية أيضا استراتيجية (SNIPS)، واستراتيجية (SQ3R)، واستراتيجية التفكير بصوت عال، واستراتيجية حل المشكلة، واستراتيجية الجدول الذاتي بأنواعها:

(KWL)، و(KWLH)، و(KWLD)، و(KWLQ)، و(KWLS)، و(KWLA). وهناك استراتيجية العصف الذهني، واستراتيجية (SWOM)، واستراتيجية التدريس التبادلي.

وهناك استراتيجيات معرفية أخرى، تخص اكتساب اللغة ومنها استراتيجيات الاستيعاب القرائي، وتتضمن استراتيجيات: تعيين الأهمية، وطرح الأسئلة، والصور الحسية– الذهنية، والاستدلال، والتركيب، وروبنسن، والتعديل والتصحيح، والتلخيص، والحفر الأعمق، وغير ذلك. وهناك أيضا استراتيجيات عمليات التفكير، واستراتيجيات الذكاءات المتعددة.

وتطورت الاستراتيجيات المعرفية إلى استراتيجيات فوق معرفية ومنها استراتيجيات: الوعي الذاتي، وضبط الذات، ومراقبة الذات، والمشاركة الثنائية. ومن استراتيجيات ما وراء المعرفة برنامج الكورت، والقبعات الست، وهناك أيضاً استراتيجيات التعليم الفعال، واستراتيجيات التعلم الفعال.

وخلاصة القول إن استراتيجية التدريس، مثلما ورد عند (كوني وديفز وهندرسن وبيل)، المذكورين في العبيدي والدليمي وأبو الرز (2006)، هي مجموعة متسلسلة متتابعة من التحركات التي يؤديها المعلم، وهي: التمهيد، والتقديم، والمناقشة، والرسوم التوضيحية، وتفسير المصطلحات، وتسويغ الاستنتاجات، والتدريب على التمارين، والتطبيق على المسائل، وغير ذلك. بمعنى أدق أن الاستراتيجية هي ببساطة هيكلة بنية البيئة التعلمية للطلبة لتحقيق الأهداف. ولكي تكون استراتيجية التدريس استراتيجية بحق، فإنها يجب أن تتصف بمدى منحها الطلبة الآتي: الملاءمة للوقت المتاح، وفرصة للمشاركة الفاعلة لتبادل الآراء والخبرات، وتطبيق الخبرات المكتسبة، ولتطوير الطلبة لأنفسهم، وبعث روح التعاون بين الطلبة، وممارسة الطلبة لعمليات التقويم الذاتي، والإسهام في توليد عنصر الحماس والاستجابة، وتوفيرها مرونة التطبيق والمتابعة، والربط بين المناهج والمواد، والقدرة على تنظيم الطلبة بشكل مناسب للموقف التعليمي.

استراتيجية الاستقصاء

قبل الدخول بفلسفة الاستراتيجية، ومعرفة مفهومها وأسسها، وشروطها، ونماذجها، وأنواعها، فإنه من الضروري معرفة أن الاستقصاء يُسبق عادة بالاستكشاف، ذلك لأن الاستقصاء هو أعلى مراحل الاستكشاف. وورد في العبيدي وآخرين (2006) أنّ الاستكشاف يجري في واحد من الأساليب الآتية: الأسلوب الفردي، وفيه يعمل كل طالب وحده لدراسة موضوع أو حل مشكلة. أسلوب طرح المشكلة، وفيه يُدعى كل طالب لطرح أو اقتراح مشكلات جديدة والمشاركة بها مع الطلبة الآخرين. أسلوب الحضانة، وفيه يتمعن الطلبة في مشكلة أو يعملون في مشروع عبر مدة زمنية محدّدة، وبعد أن تتطور أفكارهم يطلب المعلم منهم تقريرا عن تقدّمهم في أداء المهمة. أسلوب الحاسوب، وفيه يستخدم الطلبة حواسيب صغيرة لحل مشكلة أو بناء مشروع برمجي معين. أسلوب التفكير بصوت عال، وفيه يُعطى كل زوج من الطلبة مهمة يتوليان أداءها، بحيث يقدّم أحدهما الحل ويشرحه بصوت عال، والآخر يقوم بدور المستمع. وأسلوب المقابلة، وفيه يقوم كل طالب بإجراء مقابلة مع طالب آخر، ويجري توزيع الطلبة في هذا الأسلوب على شكل أزواج. أسلوب اللعب، وفيه يلعب الطلبة لعبة علمية معينة، وبشكل تنافسي، ثم يناقشون مع بعضهم هذه اللعبة. أسلوب المجموعات الصغيرة، وفيه يعمل ثلاثة أو أربعة من الطلبة معا لإنجاز مهمة أو مشروع. وأسلوب التدريب، وفيه يختار المعلم مجموعة من الطلبة تقوم بتدريب طلبة آخرين حول عمل معين، أو إنجاز مهمة معينة. وأسلوب العصف الذهني، وفيه يولد الطَلَبة أفكارا لكيفية إنجاز مهمة ما، أو تصميم مشروع. أسلوب العائلة (الأسرة)، وفيه يُكلف الطالب بإنجاز مهمة معينة، ويُسمح له التشارك في إنجازها مع الوالدين أو الأخوة (أفراد العائلة). وأسلوب المجموعة الكبيرة، وفيه يعمل عدد كبير من الطلبة على إنجاز مشروع معين، بقيادة المعلم الذي يدعو الطلبة للمشاركة بالأفكار المطلوبة. أسلوب التقديم، وفيه يقدم المعلم المعرفة الخاصة بالموضوع والمهارات

ذات الصلة، ويقدم شرحا لكيفية الإنجاز، ثم يكمل الطلبة ذلك كواجب بيتي. وأسلوب المزاوجة، وفيه يعمل أزواج من الطلبة معا، كشركاء متساوين لحل مشكلة، أو عمل في مشروع .

أما الاستقصاء فهو محاولة الكشف عن فكرة جديدة أو معنى جديد، بدراسة جملة من الأفكار أو الظواهر أو الحالات. وفيه يدرس الطلبة الظواهر والحقائق والمعلومات، للوصول إلى شيء جديد. والمهم في الاستقصاء أن ينشغل الطلبة بالعمليات التفكيرية الاستقصائية، من وضع الفرضيات، إلى جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها. وقد تتولد أسئلة جديدة نتيجة أداء العمل الاستقصائي، تتطلب إجراءات استقصائية جديدة. ولعل أهم خصائص استراتيجية الاستقصاء: أن الطالب هو مركز العملية التعليمية، وفيها تجري عملية تنمية المهارات العقلية العليا، ويتدرب الطلبة على الاعتماد على أنفسهم. ويكون دور المعلم في الاستقصاء موجهاً وليس ملقناً، فهو يحدد الأهداف، ويعين الظواهر والمواقف المراد استقصاؤها، ويؤشر الاتجاهات العامة للبحث والتفكير، ويصوغ الأسئلة لما ينبغي، التوصل إليه من استنتاجات (Abdi, 2014).

ويُنظر إلى الاستقصاء على أنه النشاطات التي يؤديها الطالب لحل مشكلة تتضمن ظاهرة جديدة تتحدى تفكيره. ويلتقي الاستقصاء هنا مع استراتيجية حل المشكلات كونهما يضعان المتعلم في موقف مشكل، وهنا يقوم الطالب بالبحث عن حل أو تفسير لهذا الموقف، وذلك بأداء عمليات توصف بأنها استقصائية ؛ كالملاحظة، والوصف، والقياس، وصياغة الفرضيات، وتصميم التجارب وتنفيذها، وضبط المتغيرات، والاستنتاج، والاستقراء، والتفسير، والتنبؤ. والحقيقة أن الاستقصاء ينماز عن حل المشكلات في كونه عملية نشطة، تتضمن معنى الاستمرارية في البحث، فلا تتوقف عند حد معين، في حين يوحي حل المشكلة، بأنها عملية تتوقف أو تنتهي، عند التوصل إلى حل المشكلة المطروحة (الحيلة، 2002).

ويتضح أن الاستقصاء، بوصفه نمط تفكير، أو استراتيجية تدريس، لدى الكثير ممن تناولوه، لا يخرج عما ذُكر في ناظر (2005)، وعلي (2006)، وعطيو (2006) أيضاً. فهو استراتيجية قائمة على إعمال العقل لتحليل الموقف التعليمي، بالحوار ونقد المعلومات وطرح الأسئلة. وفي الاستقصاء يدرك الطالب المشكلة ويحددها، بأسئلة تدفعه أيضاً إلى إدراك الحلول النهائية لها. وهكذا أصبح الاستقصاء مدخلاً تعليمياً منطقياً يهدف إلى إثارة التعلم الذاتي ودعمه، فضلاً عن إثارة فضول الطالب وشكه بحثاً عن الحقيقة. وهو في هذه الحالة يطور قدرات التفكير لديه، وذلك بإعادة تنظيم المعرفة، وتوليد الأفكار واختبارها في مواقف جديدة.

إن استراتيجية الاستقصاء مستمدة من النظرية البنائية، مثلما استمدت استراتيجيات أخرى كثيرة من هذه النظرية. فقد أشار البنا (2002) إلى أن البنائية تركز على الكيفية التي يكتسب فيها المتعلم معرفته، وذلك بتفاعله مع ما يحيط به من ظواهر وأشخاص وأحداث. وتركز البنائية على دور الطالب في بناء المعرفة بناء شخصياً، وتفترض أن المعرفة لا تكتسب بأسلوب سلبي من الآخرين، وتفترض أيضاً أن وظيفة العملية المعرفية هي التكيف مع العالم التجريبي. وفي هذه الحالة تصبح المعرفة نافعة، متى ما ساعدت الفرد على التكيف مع هذا العالم، وعلى فهم الخبرات التي يمر بها وتفسيرها.

ومن هنا أصبح الاستقصاء عملية تدمج الطالب في البرامج المصممة على وفق النظرية البنائية بشكل عام، وفلسفة الاستقصاء بشكل خاص، ويكون هذا الدمج إيجابياً. وهنا يبني الطالب تعلمه بالتفاعل مع المواد والأدوات المختلفة، والتفاعل الاجتماعي مع المعلمين والزملاء. ويتيح الاستقصاء عندئذ بأن يعمل الطلبة ليس بأيديهم فقط، وإنما بعقولهم أيضاً (إمبو والبلوشي، 2005).

وتقوم استراتيجية الاستقصاء على مبادئ وشروط منها: توظيف طريقة التعليم عملياً، إذ يضع الطلبة إطاراً للمشكلة، أو يضعون سيناريو وأسئلة مفتوحة، تسمح لهم باقتراح أكبر عدد ممكن من الحلول والإجابات. لذا يجب اختيار المواد والمواقف التعليمية وصياغة الأسئلة بفاعلية. المشاركة الفعالة في الفهم والتعليق والاستنتاج والتطبيق، وهنا يجب إيجاد الرغبة والدافعية لدى الطالب. تزويد الطلبة بالمعلومات أو الظواهر الكافية التي تساعدهم على الاستنتاج. إتاحة الفرصة للطلبة للتفكير، فحرمانهم من التفكير يؤدي إلى إملاء المادة عليهم (الزهراني، 2000).

وعلى الرغم من وجود بعض المعوقات في اتباع استراتيجية الاستقصاء في تدريس المواد المختلفة، إلّا أنها تكون الاستراتيجية المفضلة لدى المعلمين والطلبة، الذين لديهم قدرات خاصة في التعلم والتعليم بهذه الاستراتيجية. ولعل من أهم المعوقات كما ذكرها زيتون (2007): إحباط الطالب أو المعلم، أو كليهما عندما يصعب توجيه العملية الاستقصائية، واستغراق خطوات الاستراتيجية زمناً طويلاً، مما قد يؤدي إلى عدم إكمال المقررات الدراسية، وتحتاج الاستراتيجية مقدرة متقدمة لدى المعلم، لأنها تتطلب استثارة تفكير الطالب باستمرار، وضعف قدرة بعض الطلبة في الاستقصاء واكتشاف المفاهيم والمبادئ، مما يعيق استخدام هذه الاستراتيجية.

ومع ذلك فإن لاستراتيجية الاستقصاء مزايا كثيرة من أهمها: تنمية القدرات الابتكارية لدى الطلبة، وتنمية التفكير العلمي لتهيئتها المواقف التعليمية القائمة على المشكلات، وزيادة قدرة الذاكرة على معالجة المعلومات، واستمرارية التعلم الذاتي داخل المدرسة وخارجها، وتعزيز انتقال أثر التعلم، وتعزيز الشعور بالإنجاز وزيادة مستوى الطموح وتطوير المواهب، والمساعدة على تمثيل المعلومات والبيانات وتكيفها مع مواقف حل المشكلة، وتنمية مفهوم الذات وزيادة مستوى التوقعات (عطا الله، 2002 ؛ زيتون، 2007).

ولا يمكن التقليل من أهمية دور المعلم في الاستقصاء، ومن أهم هذه الأدوار، كما ذكرها زيتون (2007): تهيئة الفرصة المواتية للطالب، كي يكتشف ويتقصى، واختيار الأنشطة التعليمية حول المشكلة المطروحة من المعلم أو من الطلبة، لإبقاء عملية الاستقصاء حيوية ليكتسب الطلبة بذلك كيفية التفكير، وكيفية بناء المعرفة. وتكوين الإطار العام للمناقشة، وتبادل الأسئلة، والملاحظة، والتجريب، والتفسير، وتوليد المشكلات، وذلك لاستمرار عملية البحث والتقصي. وتزويد الطلبة ببعض التلميحات كلما تطلبت المشكلة ذلك، وخصوصاً عند الشعور بتشتت أفكار الطلبة، الذي يترتب عليه ضعف عملية التحدي لديهم. وتوفير الوسائل اللازمة لنجاح عملية الاستقصاء. فن طرح الأسئلة، بوصفها معياراً أساسياً في نجاح الاستقصاء.

وجاء في الأدب التربوي أن الاستقصاء يأخذ مسارات متعددة، جعلته على أنواع متعددة أيضا، وتجمع أكثر الأدبيات على أن التعلم بالاستقصاء يأخذ ثلاثة أنواع أشار إليها قطيط (2011) أن الاستقصاء موجه، وشبه موجه، وحر. أما الموجه فهو الأسلوب الذي يجري فيه تزويد الطلبة بتعليمات يمكن بها ضمان حصولهم على خبرة ذات قيمة، وإمكانية استخدام القدرات العقلية لدى الطلبة لاستقصاء ما هو مطلوب. وفي الاستقصاء الموجه يحفز المعلم طلبته بأمثلة تثير التفكير والتقصي والبحث. وفي الاستقصاء شبه الموجه يجري تقديم المشكلة ومعها بعض التوجيهات العامة، بحيث لا يحرم الطلبة من فرص النشاط العقلي والعملي، وفي هذا النوع من الاستقصاء يوفر المعلم الأسئلة، ليجد الطلبة مصادر الحل. والنوع الثالث من الاستقصاء هو الاستقصاء الحر، الذي يعد من أرقى أنواع الاستقصاء، إذ يواجه الطلبة فيه مشكلة محددة، يُطلب منهم المحاولة في حل هذه المشكلة بصياغة فروض الحل، وتصميم التجارب وتنفيذها، وإذا نجح الطلبة في محاولتهم فإن ذلك معناه بناء المعرفة من الطلبة أنفسهم، فضلا عن اكتساب مهارات حل المشكلات .

وورد في الأدب التربوي أيضاً نماذج متعددة من الاستقصاء؛ ومن هذه النماذج: نموذج هيرد، ونموذج باير، ونموذج بيرترام بروس (نموذج الاستقصاء الدوري)، ونموذج جاروليمك، ونموذج ماسيلاس، ونموذج سوخمان، وغيرها. أما نموذج هيرد فيقوم على ثلاث خطوات هي: جمع الحقائق والبيانات، وتكوين المفهوم، واختبار المفهوم، وتقويمه وتوظيفه في سياقات أخرى. ويقوم نموذج باير على: تحديد المشكلة، ووضع حل أو خطة (افتراض)، واختبار الافتراض، واستنتاج صحة الافتراض. ويتكون نموذج الاستقصاء الدائري من خمس خطوات هي: اسأل، استقصِ، كون أفكاراً جديدة، ناقشْ، تأملْ. وجاء نموذج جاروليمك على خمس خطوات أيضاً هي: تعريف المشكلة، تكوين الفرضيات، جمع البيانات، اختبار الفرضيات، الوصول إلى نتائج مبنية على أدلة. ويتكون نموذج ماسيلاس من: التوجيه، وصياغة الفروض، والتعريفات، واختبار الفروض، والاستدلال، والتعليمات. وتضمن نموذج سوخمان خطوات: مواجهة الطلبة بموقف محير (مشكلة)، والتحقق، والتجريب، وصياغة التفسير، وتحليل عملية الاستقصاء. وهناك نموذج كاريلوس وآخرين، ويسمى نموذج الدورة الاستقصائية وتتكون هذه الدورة من ثلاث مراحل هي: مرحلة الاستكشاف ومرحلة الابتداع، ومرحلة الاكتشاف (Bruce and Bishop, 2002؛ الزهراني، 2000؛ طلبة، 2007؛ امبو والبلوشي، 2009).

ويُلاحظ أن نماذج الاستقصاء المذكورة لا تكاد تختلف كثيرا في خطواتها ومكوناتها؛ فهي جميعا تقريباً تتناول أهم الخطوات فيها وهي: تحديد مشكلة، ووضع الفروض، واختبار هذه الفروض، والتوصل إلى النتائج.

الأسئلة السابرة

تعد استراتيجية السؤال ابتداء من أهم الاستراتيجيات، إذ إن لها دوراً فعالاً في تحقيق الأهداف. والأسئلة في واقع الأمر لا تحتاج إلا لشيء من الشجاعة، والثقة بالنفس، والقدرة على

الصياغة الجيدة. والأسئلة ذات أهمية خاصة في حياة كل فرد، فنحن نشكل حياتنا بالأسئلة، سواء أكانت تلك الأسئلة التي نطرحها، أم تلك التي نحجم عن طرحها، أم حتى الأسئلة التي لا نفكر مطلقا بطرحها. ومن هنا قيل السؤال نصف العلم، فطرح الأسئلة أساس فن الاتصال، ومعظم الناس، ومنهم المعلمون والطلبة، يدركون أن هناك صعوبة في طرح أسئلة خلاقة أو أسئلة سابرة؛ فالأسئلة الدقيقة تؤدي إلى التعمق في الإجابة، من طرفي العملية التعليمية التعلمية، فالمعلم الماهر هو المعلم الذي يمتلك مهارة في طرح الأسئلة، وهدفه في ذلك: تحديد مدى تمكن الطالب من فهم البنية المعرفية، والتمكن من المهارة العقلية، وتنشيط ذهن المتعلم، وتشجيعه على الابتكار، وإيجاد جو من الإثارة والحماس في الموقف التعليمي، والتفاعل مع هذا الموقف.

إن الأسئلة هي إحدى أدوات التواصل والتفاعل الصفي، ولا يمكن إغفالها في أي طريقة أو استراتيجية. وعلى الرغم من أهميتها إلا أن الكثير من المعلمين يخفقون في استخدامها، فهم غالباً ما يتبعون النمطية في اختبارها وطرحها، والنتيجة إخفاق الطلبة في المشاركة الفاعلة في الدرس، وضعف القدرة على ملامسة التفكير المبدع، ذلك لأن معظم المعلمين لا يتابعون إجابات طلبتهم، ولا يعملون على تعزيزها وسبرها. فطرح أسئلة تتسم بالعمق، مثيرة للتفكير، يقود الطلبة أولاً إلى التيقن من صحة إجاباتهم، والكشف عن دقة مفاهيمهم وخبراتهم، وتعزيز بناء المعرفة لديهم. وهذا يتمثل بصميم الوظيفة التي تؤديها الأسئلة السابرة. وتظهر هذه الوظيفة بجلاء في التعليم من أجل التفكير، وسعي المتعلم إلى الدفاع عن إجابته وتقييمها، وتقديم الأسباب والمسوغات التي تدعم صحة الإجابة ودقتها (العاني، 2000؛ Thome, 2000).

ويلجأ الطالب إلى السبر عادة عندما لا يفهم المعرفة فهماً جيداً، وهنا يمكن إثارة أسئلة متتابعة، وخصوصاً عندما يكون الجواب غير واضح، أو غير مفهوم تماماً. وعندئذ تكون الأسئلة التي يثيرها المعلم أو الطالب بأدوات الاستفهام: من؟ متى؟ لماذا؟ كيف؟ أين؟ ماذا؟ أسئلة سابرة.

فالسبر هو النظر الفعلي في أي شكل من أشكال المعرفة المفترضة. وتكون هذه الأسئلة هادفة إلى الحصول على معلومات إضافية، فمعظم الناس، ومنهم الطلبة، بحاجة للتشجيع للوصول إلى أبعد مما قالوه. وهكذا فإن الأسئلة السابرة هي الأسئلة المتعمقة، التي لا تكتفي بالطرح السطحي للسؤال، وإنما تتجاوز ذلك إلى ما يثير التفكير، والإجابة بطريقة أشمل وأكثر صعوبة. ويثار هذا النوع من الأسئلة عادة بعد الإجابة الأولية للمتعلم، لحمله على التركيز على فاعليته، وإثارة تفكيره، وإدراكه للعلاقات، ومن ثم القدرة على إدارة الحوار وتناول الموضوعات بالنقاش الإيجابي (سعادة وآخرون، 2006؛ Lyons, 2010).

وذكر كل من قطامي (2004)، وريان (2006) أن أهداف الأسئلة السابرة تتمثل في: إتاحة فرص التفاعل الصفي بشكل أفضل، وتوضيح مقاصد الطالب، وإعادة توجيه الأفكار، وزيادة نقد الإجابات، ودعم الإجابات بتقديم أدلة متنوعة، وتحقيق التخصيص وتقليل التعميمات، وتشجيع الطالب على تجاوز الإجابات المألوفة، وتطوير الإجابات وتوفير الدقة، وتوجيه الطالب إلى إجابات أعمق وأوسع.

وهناك فوائد كثيرة في اعتماد الأسئلة السابرة في التدريس ومن هذه الفوائد: السماح ببناء معرفة جديدة، وقيادة الطلبة إلى تقديم أجوبة واضحة، وإشاعة جو من الحيوية في الصف، والعمل على تفصيل الأفكار والحقائق، وتهيئة فرص أوسع لممارسة مهارات التفكير المختلفة، والمساعدة على إعادة بناء الإجابات، وتحديث دور المعلم بجعله موجها لعملية التعلم، وتبصير المعلم بطرق تفكير طلبته، والتغلب على اضطراب الفهم لدى الطلبة، وتوفير تغذية راجعة فورية لتعرف الطلبة مدى تقدمهم في التعلم، والرقي بمهارات التفكير، وغرس القدرة على المحاورة الهادئة، وتجنب الاندفاعية والتسرع في إعطاء الإجابة، وتجنب وضع اللوم على أي من الطلبة، والانتقال من رد الفعل إلى التفكر (Ruetrakul, 2001).

وتستند الأسئلة السابرة إلى الفلسفة البنائية في توليد المعرفة والوصول إليها، وتذكر الأدبيات أن هناك تصنيفات مختلفة للأسئلة السابرة، ويمكن أن نسميها أنواع الأسئلة السابرة. وتكاد تتفق معظم هذه الأدبيات أن هناك خمسة أنواع للأسئلة السابرة هي: التشجيعية، والترابطية، والتأملية، والتوضيحية، والمحولة. أما الأسئلة السابرة التشجيعية، فهي الأسئلة التي يطرحها المعلم على الطالب الذي أعطى إجابة غير صحيحة، أو عجز عن الإجابة. وهنا يشجعه المعلم على الوصول إلى إجابة صحيحة بتوجيه سلسلة من الأسئلة السابرة (نبهان، 2008).

وأورد الهويدي (2002) أن الأسئلة السابرة الترابطية، وتسمى أيضاً التركيزية، يجيب فيها طالب أو أكثر إجابة صحيحة، ثم يعطي المعلم سلسلة أخرى من الأسئلة إلى الطالب نفسه أو إلى بقية الطلبة للوصول إلى تعميم. أي أن هذا النوع من الأسئلة يأخذ التسلسل الآتي: طرح سؤال أو مجموعة من الأسئلة. دفع الطالب أو الطلبة المجيبين إلى التفاعل مع الأسئلة الأخرى. إعادة الإجابة بحيث يسمعها الجميع، وخصوصاً إذا اتصفت الإجابة بالإبداع. وحالات السبر الترابطي هي: تأكيد الإجابة الصحيحة، وربط الأفكار بما تدل عليه، وربط الخبرة السابقة بالخبرة الجديدة، وربط الجزئيات ببعضها لصياغة التعميم.

وهناك نوع آخر من أسئلة السبر، وهي أسئلة السبر المباشر أو الأسئلة السابرة التوضيحية، وهي الأسئلة التي تثار عندما يجيب الطالب إجابة غير صحيحة تماما، أو فيها جانب من الصحة، أو قد تكون غامضة. وفي هذه الحالة تثار الأسئلة التوضيحية لإعادة تفكير الطالب في إجابته. وبعبارة أخرى يسأل المعلم، فإذا أجاب الطالب إجابة غامضة، يُعطى الطالب نفسه سؤالاً لإعادة النظر في الإجابة، يجيب الطالب إجابة أكثر وضوحاً، ويجري تعزيز الإجابة من المعلم لإبقاء الطالب في مركز التفاعل (سعادة وآخرون، 2006).

وتناول سعادة (2003) الأسئلة السابرة المحولة، على أنها الأسئلة التي يحول المعلم توجيهها من طالب عجز عن الإجابة إلى طالب آخر يمكنه تقديم إجابة صحيحة. وهنا يجري إثراء إجابة الزميل، الذي تمكن من الإجابة بإثارة أسئلة أخرى، ومن ثم الاطلاع على وجهات نظر الطلبة المختلفة.

أما الأسئلة السابرة التبريرية، وتسمى أيضاً الناقدة أو التأملية، فهي، كما وردت في نبهان (2008)، يجري فيها توجيه سؤال، ويعطى الطالب إجابة صحيحة أكانت أم غير صحيحة، ثم يوجه المعلم للطالب المجيب نفسه سؤالاً آخر يبرر فيه الطالب إجابته أيا كانت، ثم اختيار أفضل الحلول والبدائل ومناقشتها.

ولا بدّ هنا من ذكر مجموعة من المبادئ تقوم عليها الأسئلة السابرة، بأنواعها المختلفة. ولعل أهم هذه المبادئ، كما وردت في الخليفة (2007)، ونبهان (2008):

- الاهتمام بأسئلة الطلبة، إذ قد يكون من بينها سؤال سابر أو أكثر.
- تجنب المدح الزائد أو التهكم على إجابة الطالب فكلاهما يؤديان إلى الإحباط، والطالب الذي يصاب بالإحباط هو الطالب الذي يوجه إلى غيره المديح على الرغم من مشاركته الفاعلة.
- التعزيز بالإيحاءات غير اللفظية، فضلاً عن استخدام العبارات اللفظية المناسبة.
- العدالة في توزيع الأسئلة عامة والأسئلة السابرة خاصة.
- منح الطالب فرصة مناسبة للتفكير في الإجابة عن السؤال السابر.
- توجيه السؤال إلى جميع طلبة الصف ثم اختيار الطالب المجيب من غير تحيز.
- الهدوء في طرح السؤال السابر، وعدم الإيحاء بصعوبته.
- عدم المبالغة في السبر، وتحويل أسئلته إلى طلاسم.

- تجنب إيقاع الطالب في الحيرة، وخصوصا عند الثناء عليه ثم رفض إجابته.
- تعميق العلاقات الإنسانية بين الطلبة بالسماح لعدد معقول منهم للإجابة والمشاركة.
- تجنب المعلم بأن يجيب هو عن السؤال السابر، إذ يزعزع ذلك ثقة الطلبة بأنفسهم.
- تجنب الإلحاح على الطالب في إعطاء شواهد على إجابته، لأن ذلك يحول السبر إلى سبر تعسفي.
- تجنب تكرار السؤال أو الإجابة، لأن ذلك يؤدي إلى تشتيت الانتباه.
- تربية الطلبة على آداب الحديث وتنمية مهارات التفكير بالأسئلة السابرة، لأن السؤال السابر يعوّد الطلبة على الاستماع الجيد.

وباستعراض الخلفية النظرية لكل من الاستقصاء والأسئلة السابرة يتضح أنهما يشتركان في فلسفة متقاربة، من حيث أن حياة الإنسان قائمة على الاستقصاء، مثلما هي قائمة على الأسئلة. فنحن، مثلما ورد في فلسفة الأسئلة، نشكل حياتنا بالأسئلة. وتسير الحياة سيراً صحيحاً عندما نستقصي بشكل صحيح، ونثير أسئلة، أو نجيب عن أخرى بشكل صحيح أيضا. واستراتيجية الاستقصاء تقوم على الأسئلة والفرضيات، وبجمع البيانات، وتحليلها، وتفسيرها، تتولد أسئلة أخرى، وخصوصا من نوع الأسئلة السابرة التي توجه الاستقصاء، بتطلبها لإجراءات استقصائية جديدة.

ولما كان دور المعلم في استراتيجية الاستقصاء موجها وغير ملقن، فهو أكثر ما يستخدم في هذا الدور أسئلة تثير تفكير الطالب، وتسبر غور ذلك التفكير. وحمل الطالب في الاستقصاء على الملاحظة أو الوصف، والقياس، وصياغة الفرضيات، وتصميم التجارب وتنفيذها، وضبط المتغيرات، والاستنتاج، والاستقراء، والتفسير، والتنبؤ، إنما يمارس كل ذلك بالاسترشاد بموجهات من المعلم، وتلك الموجهات هي الأسئلة السابرة خاصة.

وتقوم استراتيجية الاستقصاء على مبادئ منها توظيف طريقة التعليم عملياً، ولا يكون ذلك إلا بوضع سيناريو وأسئلة مفتوحة، ولعل الأسئلة السابرة هي من أكثر أنواع الأسئلة المفتوحة. وهذه الأسئلة تسمح للطلبة باقتراح حلول وإجابات متعددة. وفي الاستقصاء يؤدي الطالب دوراً إيجابياً، وهنا يجب اختيار المواد والمواقف التعليمية وصياغة الأسئلة بفاعلية. ويترتب على صياغة الأسئلة التي تثير الفعالية، المشاركة الفاعلة في الفهم والتعليق والاستنتاج والتطبيق، وكل ذلك يقع في صلب استراتيجية الاستقصاء.

ويؤدي المعلم أيضا دورا في غاية الأهمية في نجاح عملية الاستقصاء، وإذا قيل إن المعلم الناجح يساوي أسئلة ناجحة، فإن الاستقصاء، نتيجة لدور المعلم الفاعل، يتطلب إثارة أسئلة كثيرة يتخذها الطالب موجهات في استقصائه عن المعرفة وحل المشكلات. وتكون الأسئلة السابرة هنا خير عون ودليل على النجاح في المهمة الاستقصائية.

التعبير الكتابي الإبداعي

إن التعبير الإبداعي هو التعبير عن العواطف والأحاسيس والمشاعر بطريقة فنية وأصيلة؛ فهو يتصف بجودة الصياغة، وعمق الفكرة، وخصب الخيال. ولكي يكون التعبير إبداعياً فإن عباراته يجب أن تنتقى انتقاء، وهي تحفل بالمحسنات اللفظية والصور الخيالية. ومن هنا يشتمل التعبير الإبداعي على عنصري الأصالة الفنية، والتعبير عن المشاعر والخبرات التي عاشها الشاعر أو الأديب (الدليمي والوائلي، 2005).

وعليه، إن التعبير الكتابي هو قدرة الأفراد عامة والطلبة خاصة على ترجمة أفكارهم كتابياً، بعبارات سليمة، خالية من الأخطاء اللغوية بأنواعها، وبأسلوب واضح، وبأفكار مترابطة ومتسلسلة ومعبرة. وهو أيضاً نشاط لغوي لا يقل أهمية عن النوع الآخر من التعبير، وهو التعبير الشفوي.

ولتدريس التعبير عامة أهداف متعددة أهمها: تعويد الطلبة على التفكير المنطقي، والتعبير عن مشاعرهم وعواطفهم وأفكارهم، والاحتفاظ بالتراث الفكري، وتزويد الطلبة بالمفردات والتراكيب اللغوية السليمة، والقدرة على الارتجال في المواقف الحيوية، وتخطي التعبير المباشر إلى التعبير الفني المجازي، واستعمال علامات الترقيم استعمالاً صحيحاً، واستعمال المحصول اللغوي لدى الطلبة في إطار متكامل، يوظفون فيه فروع اللغة العربية الأخرى، وترقية التذوق الأدبي لديهم (يونس، 2000).

وتتجلى مهارات التعبير الكتابي في القدرة على تحديد الأفكار وترتيبها وتكاملها واستقصاء جوانبها المختلفة، والقدرة على الإقناع، واستخدام الإيجاز مع الوضوح، ومراعاة قواعد بناء الجمل، والضبط النحوي والإملائي، والتنسيق وجودة الخط، والبراعة في الاستهلال والخاتمة، وكفاية الأفكار وترابطها وأصالتها وصلتها بالموضوع، والاستشهاد من القرآن والحديث والشعر والحكم والأقوال المأثورة، وسلامة الأسلوب وجاذبيته، وترتيب الجمل وتكامل أركانها، واستعمال أدوات الربط المناسبة (شحاتة، 2001).

وذكر عطية (2008) أن التعبير الإبداعي يتصف أولاً بالجمال، وبعمق الفكرة، وخصب الخيال، وإتقان الأسلوب، وجودة الصياغة، وتوافر عنصري الأصالة والعاطفة. ويتصف أيضاً بالإثارة، وإحداث الأثر، وإثارة الرغبة في سماعه أو قراءته.

وهناك أمثله كثيرة عن التعبير الإبداعي تتمثل في الآثار الأدبية الشعرية، التي تنقل تجارب الشعراء، في وصفهم للنفس الإنسانية في الحب والحزن ووصف الطبيعة، وتتمثل أيضاً في إبداعات الكتّاب في القصص والروايات والمقالات الأدبية وتراجم حياة العظماء (حماد ونصار، 2002).

وهكذا يكون التعبير الكتابي الإبداعي أحد الفنون التي يعالج فيها الطالب موضوعات التعبير بطريقة غير تقليدية، إذ يرتقي بتعبيره بالتزام الأصالة والإبداع. وهنا تظهر قدرته على إبراز مواهبه اللغوية منها والأسلوبية والفكرية. ولاحظت الباحثة بمراجعتها للأدب النظري المتعلق بالتعبير بشكل عام، والتعبير الإبداعي بشكل خاص، أن صور التعبير الكتابي الإبداعي تتناول: وصف المشاعر، وكتابة الروايات، وسرد الأحداث بأسلوب إبداعي، والتعبير عن موضوع يمثل ميلاً أو اتجاهاً، وكتابة القصص، والشعر بأنواعه، والخواطر، ووصف الجمال، والمقالة الأدبية، وفن الخطابة، والتعبير عن القيم والمعاني الإنسانية، ومعالجة الموضوعات النقدية المتعلقة بالظواهر الاجتماعية، والموضوعات الحرة، ومجلات الصف والحائط، واليوميات والمذكرات، وسير العظماء والقادة، والتلخيص، والكتابة الصحفية، والمسرحيات، والندوات الثقافية، والمناظرات الشعرية، وغير ذلك.

وللتعبير الكتابي الإبداعي، أو أي تعبير آخر، أسس لتعليمه. ومن هذه الأسس، كما وردت بشكل عام في عاشور والحوامدة (2007)، الأسس النفسية، والأسس التربوية، والأسس اللغوية أو أسس الموضوعات، وأسس الثروة اللغوية، وأسس طرائق التدريس. بمعنى آخر أن يكون التعبير قائماً على ما يأتي: إحساس صادق وتجربة حيّة ودافع ذاتي، والاهتمام بموضوع اللغة بأبعادها المتعلقة بالشكل والمضمون، ووضوح الموضوع في ذهن الطالب، وزيادة جمال الموضوع بالشواهد الأدبية، وتحرر من القيود التي تعيق انطلاق الطالب في التعبير، والاهتمام بالمعنى قبل اللفظ على الرغم من أهمية انتقاء الألفاظ، وإتاحة الوقت المناسب للتعبير، وربط التعبير بفروع اللغة الأخرى، فجميع الفروع وسائل معينة على التعبير الصحيح، واستثارة الدافعية نحو الكتابة، وما إلى ذلك.

وعلى الرغم مما يحتله التعبير عامة والتعبير الإبداعي خاصة من أهمية ومكانة بين فروع اللغة العربية الأخرى، فإن أكثر ما يؤرق المعلمين والطلبة وأولياء الأمور، وجميع المتخصصين في شؤون التربية، هو الضعف البيّن في مهارات التعبير الكتابي، وبخاصة الإبداعي منه. ولعل من

أهم أسباب هذا الضعف، كما ذكرها الهاشمي (2006)، ما يأتي: فرض موضوعات التعبير على الطلبة فرضا، ومعظم هذه الموضوعات مختارة بطريقة سيئة. قلة ربط موضوعات التعبير بما يجري حول الطالب من أحداث. تصحيح موضوعات التعبير وفق أسس غير موضوعية. إهمال قدرات الطلبة في التعبير عن بعض الفنون، كالخطابة، والمناظرات الشعرية، وكتابة القصص، ومحاولات كتابة الشعر. انصراف الطلبة عن القراءة الحرة. قلة الموضوعات الإبداعية التي يتناولها الطالب خلال العام الدراسي. ضعف الطلبة في المواد الدراسية المختلفة بسبب الإهمال ينعكس سلباً على قدراتهم التعبيرية. ضعف القاموس اللغوي لدى الطلبة. قلة الحصص المخصصة للتعبير في الجدول الدراسي، فضلاً عن استغلال هذه الحصص القليلة لتدريس الفروع اللغوية الأخرى. الاعتماد على الغير في كتابة موضوعات التعبير. الازدواجية اللغوية وغلبة العامية في المجتمع والمدرسة والصف، وحتى في وسائل الإعلام المختلفة.

ومن أكثر ما يرهق معلم اللغة العربية، هو تصحيح التعبير الكتابي، وبخاصة التعبير الإبداعي. وقد يعود السبب في ذلك إلى أنه لا يوجد معيار دقيق يمكن اعتماده في التصحيح، فما يجري اليوم من تقويم تعبير الطلبة لا يتعدى قراءة المعلم للموضوع، وتكوين فكرة عامة حول ما تناوله الطالب من أفكار، والطريقة التي تناول فيها الموضوع، وأسلوب الطالب في الكتابة، فضلا عن التّركيز على الأخطاء اللغوية بأبعادها النحوية والصرفية والإملائية، ثم منح الدرجة بحسب قناعة المعلم، ووجهة نظره في الطالب والموضوع .

وأورد أبو مغلي (2001)، والشمري والساموك (2005) بعض طرائق تصحيح التعبير الكتابي. ومن هذه الطرائق أو الأساليب:

1. التصحيح الفردي المباشر، وفيه يصحح المعلم أخطاء كل طالب أمامه، ويطلب منه تصحيحها. وهذه الطريقة مجهدة للمعلم، وتحتاج إلى وقت طويل، إذ قد لا يمكن أداؤها في ظل كثرة عدد الطلبة في الصف الواحد.

2. وهناك التصحيح المرمز، وفيه يضع المعلم رموزاً متفقاً عليها مع الطلبة، ويعرف الطالب نوع الخطأ، ويصححه بما لديه من قدرات على إدراك التصحيح. ومثال ذلك وضع الحرف (ن) للخطأ النحوي، والحرف (م) للخطأ الإملائي، والحرف (ف) للخطأ الفكري، والحرف (س) للخطأ في الأسلوب، وهكذا.

3. أما التصحيح الإشاري فيعني أن يضع المعلم إشارة على الخطأ فقط، من غير تحديد لنوعه. وهو من أصعب أنواع تصحيح الطالب لخطئه، وذلك لأنه يُنبه على وجود خطأ، وعليه معرفته وتصحيحه.

4. وهناك التصحيح العلاجي وفيه يعالج المعلم هذه الأخطاء، وبخاصة الأخطاء اللغوية، بوضع الصحيح فوق الكلمة التي أخطأ فيها الطالب. وقد يتبع بعض المعلمين هذه الطريقة في التصحيح.

5. أما الطريقة التبادلية أو طريقة تدريس الأقران ففيها يصحح كل زميل دفتر زميله، إلا أن هذه الطريقة تبقى قاصرة، لأن أخطاء الطلبة قد تكون مشتركة، إذ يجهل معظمهم الصحيح.

مهارات الإبداع والتعبير الإبداعي

الإبداع معناه إنتاج شيء جديد في الصياغة، حتى ولو كانت عناصره موجودة، مثال ذلك إبداع عمل فني، أو تخيّل إبداعي، أو تعبيرات وأفكار في صورة ما، بشرط ظهور هذا الإنتاج وهو يحمل جانباً جمالياً فنياً.

وذكر الجلاد (2007) أن إنتاج الأشياء والأفكار والفنون الجديدة عمل شاق يحتاج إلى موهبة، بقدر حاجته إلى الحيوية والطاقة والجهد. ولكي يكون العمل إبداعياً يجب أن يكون عملاً أصيلاً، ينال الإعجاب ويحظى بالقبول، ويتسم بالصحة والمنزلة الذوقية الرفيعة، ويسهم في رقي المجتمع الإنساني.

والإبداع ظاهرة مركبة تتفاعل فيها أربعة أبعاد هي: العملية الإبداعية، والشخص المبدع، والموقف أو السياق الإبداعي، والناتج الإبداعي. وتعني العملية الإبداعية دراسة العمليات العقلية التي تجري في أثناء عملية الإبداع، وتتكون هذه العملية من: الإعداد، والاحتضان، والإشراق أو الإلهام، والتحقق. ومعنى الشخص المبدع هو الذي يمتلك صفات وخصائص الإبداع من ذكاء، وأصالة، وطلاقة لفظية، وقوة بيان، ومرونة. أما الموقف أو السياق فيعني السياق الإبداعي الذي توفره البيئة المحيطة، من أسرة ومدرسة ومؤسسات اجتماعية. ويعني الناتج الإبداعي خلاصة عملية الإبداع المتمثلة بالإنجاز الجديد غير المسبوق (الأعسر، 2000).

إن مهارات الإبداع واحدة، سواء أكانت في التفكير، أم في التعبير، أم في أية ظاهرة أخرى تتصف بالإبداع. وأشار كل من حجازي (2006)، وقارة والصافي (2011) إلى أن هناك خمس مهارات رئيسة للإبداع هي: الطلاقة، والأصالة، والمرونة، والتوسع أو الإفاضة أو التفاصيل، والحساسية للمشكلات. وتمثل الطلاقة عاملاً من عوامل القدرة الإبداعية، وتتفرع عن الطلاقة مهارات هي: إصدار أكبر عدد ممكن من الأفكار الإبداعية، وذكر أكبر عدد من الأفكار بسرعة وسهولة، (وتدل هاتان المهارتان على الطلاقة الفكرية)، وإنتاج أكبر عدد ممكن من الألفاظ تتوافر فيها خصائص وشروط معينة (وهذه هي العلاقات اللفظية)، وإنتاج المعنى على وفق شروط معينة (وهذه هي طلاقة التداعي)، وإعطاء عدد من الجمل بسهولة، وتجنب استعمال أي مفردة مرتين (والمهارتان الأخيرتان تدلان على طلاقة التعبير).

أما الأصالة فهي من أكثر ما يعبر عن الإبداع، وتعني التجدد والتفرد، وهي العامل المشترك بين تعريفات الإبداع التي تركز على النتاجات الإبداعية، بوصفها محكّاً للحكم على مستوى الإبداع. ومهارات الأصالة هي: إعطاء أفكار تتصف بالجدة والابتكار، وممارسة عمليات ذهنية راقية ومتقدمة، وحل المشكلات وفق قواعد وأصول غير مألوفة.

وتعني المرونة القدرة على توليد أفكار ليست من نوع الأفكار المتوقعة، وتعني أيضاً توجيه مسار التفكير أو تحويله مع تغيير المثير ومتطلبات الموقف. والمرونة عكس الجمود الذهني. ومهارات المرونة الفرعية هي: القدرة على تغيير مسار التفكير أو تحويله وهو ما يعرف بتغيير الوجهة الذهنية (وهذه هي المرونة التكيفية)، والتنويع في الأفكار حول الموقف الواحد (وهذه هي المرونة التلقائية)، والقدرة على معالجة المشكلة أو الموقف الجديد بطريقة جديدة والتخلي عن المفاهيم القديمة في ذلك. وهنا يظهر الفرق بين الطلاقة والمرونة، في أن الطلاقة تهتم بكمية الأفكار، في حين تهتم المرونة بالخصائص الكيفية للأفكار، وتقاس بمقدار تنوع هذه الأفكار، وليس بعددها.

أما التوسع أو الإفاضة فيعني عملية إثراء الأفكار، ويكون الحكم عليه اعتماداً على معايير معينة. فتعود أهمية التوسع الإبداعية إلى كونه عنصراً من عناصر التفكير الإبداعي، الذي يمكن الطلبة من تطوير الأفكار لديهم. والمهارات الفرعية للتوسع هي: تقديم تفصيلات متعددة لأشياء محدودة، وزيادة بلاغة نص بإعادة كتابته وذلك لتزيينه وتجميله، وإعادة صياغة فكرة معينة أو تنظيمها أو ترتيبها.

وتعني الحساسية للمشكلات اكتشاف المشكلة وتحرّي المعلومات الناقصة، إذ إنّ اكتشاف المشكلة يمثل خطوة أولى في عملية البحث عن الحل، ويرتبط بهذه القدرة ملاحظة الأشياء غير العادية أو الشاذة أو المحيرة، وإعادة توظيفها واستعمالها. والمهارات الفرعية لهذه المهارة هي: القدرة

على رؤية الكثير من المشكلات في الموقف الواحد، والوعي بالأخطاء ونواحي النقص والقصور، والنظر إلى المشكلة بإحساس مرهف بالنظر إليها من زاوية أخرى غير مألوفة.

وأفادت الباحثة من الإطار النظري المتعلق بالإبداع، بتناول مهارات الإبداع التي يمكن قياسها بالتعبير الإبداعي مدار الدراسة. وهذه المهارات هي:

أولا: الأصالة: والمؤشرات الدالة عليها هي:

1. توليد أفكار مبتكرة.
2. استعمال ألفاظ دالة على المعنى.
3. توظيف الصور الفنية.

ثانيا: الطلاقة: والمؤشرات الدالة عليها هي:

1. دعم الفكرة الرئيسة بأفكار فرعية مقنعة.
2. استعمال لغة تعبيرية تتصف بالرقي.
3. ربط الأفكار ببعضها ربطاً محكماً.

ثالثا: المرونة: والمؤشرات الدالة عليها هي:

1. تقديم تفسيرات واستنتاجات متنوعة.
2. التنويع في الأسلوب.
3. استعمال المترادفات للتنويع في المفردات.

التفكير الإيجابي

يُعد التفكير عملية إنسانية تتصف بالاستمرارية، ولأنها عملية إنسانية اتخذها الإنسان أساساً لتحديد الكثير من أمور حياته. واصبح الإنسان الناجح يتميز عن غيره باستخدام التفكير، بالأسلوب والكيفية التي تؤدي به إلى النجاح. ومن هنا صار تعليم التفكير ضرورة ملحة في هذا الزمن، الذي أصبح فيه الإنتاج الفكري السمة المميزة لرقي الأمم وتقدمها. وبهذا الصدد ذكر كوتون (Cotton, 2003) أن تعليم التفكير يجري بطريقتين؛ الأولى وفيها يكون تعليمه وتعليم مهاراته وعملياته بصورة مباشرة، بغض النظر عن محتوى المواد الدراسية، أي على شكل مهارات مستقلة عن المواد، ومن هنا ظهرت برامج خاصة لتعليم التفكير. أما الطريقة الثانية فتكون بإدماج تعليم التفكير ومهاراته ضمن المواد الدراسية أو المحتوى الدراسي.

إنّ التفكير هو أعلى مستويات النشاط العقلي ومن أكثر أنواع السلوك تعقيداً؛ فهو سلسلة من النشاطات العقلية، التي يؤديها عقل الإنسان، بعد استفزازه أو تعرضه لمثير ما، ويكون ذلك عبر واحد أو أكثر من مداخل العقل، التي هي الحواس الخمس: البصر، والسمع، واللمس، والشم، والذوق. وهكذا أصبح التفكير عملية عقلية يستطيع بها الفرد عمل شيء ذي معنى بالخبرة التي يمر بها. فالتفكير إذاً عملية معرفية تتميز باستخدام الرموز وهذه الرموز تنوب عن الأشياء والحوادث، فعملية التفكير تتصل بالحوادث التي يتذكرها الفرد أو التي ينساها أو التي يتخيلها، فضلا عن الحوادث المؤثرة في الحواس. ويستخدم التفكير الإدراكات والنشاطات الحالية في المجالات التي يُعنى بها، ولكنّه يتصرف بمعانيها بطريقة تتجاوز الحاضر. ومن هنا فإن التفكير يزيد من توضيح ما تتوصل إليه بكل من الإدراك والإحساس (عدس وقطامي، 2002؛ Bayer, 2001).

أما نوع التفكير الذي يسهم في تمكين الفرد من بلوغ أهدافه وتحسين حياته، فهو التفكير الإيجابي. فهذا التفكير يمكن الإنسان أيضاً من التغلب على صعوباته ومعيقاته ومشكلاته. وبعبارة

أخرى فإن التفكير الإيجابي هو بداية الطريق إلى النجاح؛ فعندما يفكر الإنسان بإيجابية، فإنه يجعل عقله إيجابياً في النظر إلى القضايا والمشكلات الحياتية، لتنفيذ الحلول في الواقع، باتباع الأسلوب الإيجابي في الحل.

وظهر هذا النوع من التفكير عندما سيطر على الناس اليأس والإحباط والغضب، بسبب مآسي الحربين العالميتين، الأولى والثانية. وأول من وضع مصطلح التفكير الإيجابي العالم بيل Balle، الذي هو أيضاً أول من تنبأ بقوة هذا التفكير وبقدرته على قلب المواقف السلبية إلى مواقف إيجابية، وذلك بتركيز الشعور وتوجيه السلوك نحو تحقيق الأهداف، والتخطيط الجيد للمستقبل. لذا أصبح التفكير الإيجابي مرادفاً للتوجه التفاؤلي في الحياة، وهو عكس التفكير السلبي أو التشاؤمي، فالإيجابي إذن يؤدي إلى النجاح، بما يتضمنه من توقعات إيجابية للنجاح والسعادة والإنجاز (الفقي، 2009؛ الحرايزة، 2014).

وذكر كل من الصاحب وأحمد (2014)، وإبراهيم (2010) أن التفكير الإيجابي يبين قدرة الطالب على تقويم أفكاره ومعتقداته والتحكم بها، وتوجيهها نحو تحقيق النجاح. وطابع هذا التفكير طابع تفاؤلي يرمي إلى حل المشكلات باستخدام استراتيجيات خاصة، ومنها استراتيجيات القيادة الذاتية للتفكير. ومن هنا عدّه البعض الثروة الحقيقة للحياة، لأنه يمكن الفرد من التنبؤ بقدراته الإيجابية، ومن التمييز بين الحقائق والأوهام، وتوظيف الطاقات الكامنة، لتحقيق المزيد من الأهداف، وذلك بتنمية القدرات و الاتجاهات، واثراء المواقف لتصبح أكثر فاعلية ونجاحاً.

وتتضح أهمية التفكير الإيجابي، كما أشار إلى ذلك كيرشون (Gershon, 2003)، بأنه يُخرج الإنسان من حالة القلق والتوتر والضيق إلى حالة الاستقرار والتوازن والهدوء. لذا أصبح اليوم من الضرورات الملحة، فالإنسان المعاصر يمر بظروف صعبة في ظل حياة معقدة، صار معها أحوج ما يكون إلى ممارسة هذا النوع من التفكير، للوصول به إلى التفاؤل والأمل، بالنظر إلى

الأمور، بمنظار إيجابي، فيه يمكن مواجهة التحديات، والنظر إلى المستقبل على أنه سيكون أجمل.

وللتفكير الإيجابي خمسة أبعاد، أوردها كل من كيرشون (Gershon, 2003)، ودندي (2013)، وهذه الأبعاد هي: التفاؤل والتوقعات الإيجابية، وتقبل المسؤولية الشخصية، والضبط الانفعالي والتحكم بالعمليات العقلية، وتقبّل الذات غير المشروط، والتقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين. والمقصود بالتوقعات الإيجابية الميل نحو التفاؤل وتوقع النتائج الجيدة بالنظر إلى الجانب المشرق في الحياة، وإمكانية تحقيق نتائج إيجابية، بالرغم من التحديات والصعوبات. أما تقبل المسؤولية الشخصية فيعني تحمل المسؤولية، وتحاشي إلقاء اللوم عل الآخر، وامتلاك الشجاعة في تحمل مسؤولية القرارات التي يتخذها الفرد، ويحقق له ذلك التميز بين الآخرين. ويعني الضبط الانفعالي السيطرة على الانفعالات والمشاعر والتحكم بها، وذلك بالوعي الذاتي، والقدرة على تحديد المشاعر وتسميتها. ويشير تقبل الذات غير المشروط إلى القدرة على قبول الذات قبولاً تاماً غير مشروط، وفي هذه الحالة يجري تجنب تحقير الذات للحصول على الانتباه والعطف، وإقامة علاقات اجتماعية يسودها الاحترام والحب المتبادل. ويعني التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين تأكيد مستوى المرونة لدى الفرد ومدى تفهمه لوجهات النظر المختلفة، وإدراك أن الاختلاف بين الناس حقيقة منطقية، ونحن مطالبون بتشجيع الاختلاف والنظر إليه بمنظور إيجابي متفتح.

وذكر كل من تيستر (Teaster, 2004)، والفقي (2009)، والخفش (2011) ست استراتيجيات للتفكير الإيجابي، هي: التحدث الذاتي، والبدائل، وحل المشكلة، وإعادة التعريف، والمثل الأعلى، والشخص الآخر. وتعني استراتيجية التحدث الذاتي بأن يتحدث الفرد حديثاً ذاتياً مع نفسه بشرط أن يكون إيجابياً، وفيه يستخدم المتحدث كلمات تشجيعية وتصريح تأكيدي هدفه تعزيز فكرة معينة. ويتجنب اللغة الداخلية السلبية، التي تعكس العجز، وتؤدي إلى جلد الذات واللوم.

والتحدث الإيجابي يستبدل بـه الفرد الأفكار غير البناءة بأفكار بناءة مثمرة، فيكون تفكيره عندئذ تفكيراً إيجابياً. أما استراتيجية البدائل فتعني اتباع مبدأ تعدد الحلول وتنوع البدائل، وتحتاج هذه الاستراتيجية إلى مرونة تامة، وتحرك سريع لحل المشكلة. وتعني استراتيجية حل المشكلة اتباع خطوات عملية منطقية متسلسلة لمواجهة أي صعوبات أو عقبات في طريق حل المشكلة، وهنا يوضح الانتباه والتركيز في تحليل الموقف بطريقة منطقية وبأحاسيس هادئة، فيتعلم من المشكلة نفسها، ثم يعدل في الأسلوب، ثم يتصرف بإيجابية ، وبالنتيجة حل المشكلة. وتتضمن استراتيجية إعادة التعريف قدرة الفرد على إعادة تفسير الموقف، وإعادة صياغته بطريقة مغايرة للتفسير الأول، فإذا تمكن من ذلك يشعر بالرضا عن نفسه، فيزداد تقديره لذاته. أما استراتيجية المُثل الأعلى فتتعلق بتبني وجهة نظر خاصة ومعتقدات وقيم شخصية، تعد مُثلاً أعلى في مجال معين، إذ يؤمن الفرد بعدد من المبادئ والمُثل العليا، التي تساعده على التفكير بطريقة إيجابية. وتشير استراتيجية الشخص الآخر إلى القدرة على عكس الأدوار، وذلك بعكس الشخصيات، فيتصرف الفرد وكأنه مكان شخص آخر، إذ يساعد ذلك في رؤية الأمور من وجهة نظر الشخص الآخر، وهنا يحول الفرد طريقة التعامل مع التحديات من سلبية إلى إيجابية.

وعُرفت خمسة أنواع للتفكير الإيجابي هي: التفكير لتدعيم وجهة النظر، والتفكير في المعاناة، والتفكير بسبب التأثر بالآخر، والتفكير المستمر مع الزمن، والتفكير بسبب التوقيت. ويعني التفكير لتدعيم وجهة النظر دعم وجهة النظر الشخصية، وفيه يفسر الإنسان الأحداث والمواقف، وتحليل العلاقات، بطريقة تتناسب ووجهة نظره، ويستخدم هذا النوع من التفكير ليقنع الفرد نفسه بأنه على صواب، حتى ولو كانت النتيجة سلبية. أما التفكير الإيجابي في المعاناة، فهو التفكير الذي يستخدمه الفرد في الأوقات العصيبة، ويشكل ذلك حافزاً له، ليوجه تفكيره توجيهاً إيجابياً فيتقرب مثلا إلى الله، ثم يعمل على تحويل التحدي إلى خبرة وتجربة إيجابية. ويعني التفكير

بسبب التأثر بالآخر إدخال النمذجة والمحاكاة بممارسة أفكار إيجابية، بسبب التأثر بشخص ما وقد يكون ذلك الشخص قريباً أو صديقاً أو ممثلاً يأخذ الأدوار الإيجابية، وما إلى ذلك. ويعني التفكير الإيجابي المستمر مع الزمن هو التفكير المتواصل، وهو من أرقى أنواع التفكير الإيجابي ؛ فهو نمط تفكيري مستمر ومتواصل، لا يتأثر بالزمن، أو بأي مؤثر آخر، وصاحب هذا التفكير يعيش حياة متزنة وسعيدة وهادئة. أما التفكير الإيجابي بسبب التوقيت، فهو التفكير المرتبط بتوقيت ما، ويُستغل هذا التفكير ببناء عادات إيجابية جديدة (Teaster, 2004).

مهارات التفكير الإيجابي

ذكر إبراهيم (2010) أن هناك أبعاداً متعددة للتفكير الإيجابي، يمكن أن نعدها مهارات رئيسة لهذا النوع من التفكير، وهناك مهارات فرعية لكل مهارة من المهارات الرئيسة. ومن هذه المهارات: القدرة على التوقعات الإيجابية والتفاؤل، والقدرة على الضبط الانفعالي والتحكم في العمليات العقلية العليا، وحب التعلم والتفتح المعرفي الصحي، والشعور العام بالرضا، والتقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين، والسماحة والأريحية، والذكاء الوجداني، والتقبل غير المشروط للذات، وتقبل المسؤولية الشخصية، والمجازفة الإيجابية.

ومن المهارات الفرعية: القدرة على الميل إلى التفاؤل، وبذل المزيد من الجهد، وتغيير أفكار الآخرين، والتحكم بالمشاعر، وضبط النفس في الغضب، والتوقف عن الاستمرار في القلق، ومقاومة التوتر، وتحديد نقاط الضعف، والقدرة على تنظيم الوقت، وتسيير الأمور بشكل مرضٍ، والتعامل مع الآخرين بغض النظر عن الرأي فيهم، والقدرة على الاختلاط بالآخرين، والقدرة على التعامل مع الجنس الآخر، والقدرة على تجاوز الماضي، والاستفادة من التجارب المؤلمة، ونسيان الإساءات بسرعة، والقدرة على إظهار الإعجاب بالآخرين، والسرعة في تكوين الصداقات والاحتفاظ

بها، والتعامل مع الأشخاص بحسب مستوياتهم، وتقبل نقد الآخرين، وتجاوز الأخطاء في القول والفعل، والقدرة على تحمل المسؤولية، والقدرة على التحدي، والميل إلى حرية التفكير.

ومما ذُكر من مهارات جري اعتماد المهارات الأساسية الخاصة بالتفكير الإيجابي، في حدود هذه الدراسة، واستناداً إلى موضوعها. وهذه المهارات هي:

1. القدرة على توجيه الانتباه.
2. التركيز على الجانب الإيجابي في المشكلة أو الموضوع.
3. انتقاء العبارات المعبرة عن الذات.
4. ملاحظة الأفكار واستبعاد السلبي منها.
5. التمييز بين الأهداف الواقعية وغير الواقعية.
6. القدرة على ضبط الانفعالات.
7. التأمل الموضوعي الذي يلغي المبالغة.
8. الميل إلى التفاؤل والتوقع الإيجابي.

العلاقة بين الاستقصاء بالأسئلة السابرة والتعبير الإبداعي

لإيجاد علاقة بين الاستقصاء بالأسئلة السابرة من جهة والتعبير الإبداعي من جهة أخرى، يجب معرفة فلسفة الاستقصاء والسؤال السابر، وفلسفة التعبير الإبداعي، من أجل تلمس هذه العلاقة. فالاستقصاء يعمل على تنمية العمليات العقلية العليا، والسؤال السابر يثير تفكير الطالب لممارسة هذا النوع من العمليات، والتعبير الإبداعي يرتبط بذلك، لأنه يهتم بالتعبير عن العواطف

والمشاعر والأحاسيس، بحيث يبدو فيه عمق الفكرة وخصب الخيال، ولا يمكن إدراك ذلك أو التعبير عنه، إذا لم يمارس المبدع العمليات العقلية العليا.

وفي الاستقصاء والتعرض للأسئلة السابرة تحدث عمليات الملاحظة والوصف، والاستنتاج والاستقراء والتفسير والتنبؤ، وكل ذلك يمارسه الكاتب الإبداعي، أي أنه يمارس هذه العمليات، إذ يلاحظ ويصف ويستنتج ويستقرئ ويفسر ويتنبأ، ليأتي تعبيره متصفاً بالأصالة والطلاقة والمرونة والتوسع. والاستقصاء أيضا يثير التعلم الذاتي، والمعبر الإبداعي يعبر بالضرورة عن ذاته قبل أي شيء. والأسئلة السابرة تؤدي إلى إثارة التفكير، وإدراك العلاقات، والقدرة على إدارة الحوار، واعتماد النقاش الإيجابي. ولا يمكن للمعبر عن الظواهر إبداعياً إلا أن يفكر ويدرك العلاقات، ويدير الحوار في الموضوع الذي يتناوله، وخصوصا في سرد أحداث معينة يديرها مجموعة من الشخوص.

إنَّ كلاً من الاستقصاء والأسئلة السابرة لا بدَّ لهما من إثارة التفاعل مع المواد والأدوات، والتفاعل الاجتماعي أيضاً. والتعبير الإبداعي تظهر فيه، أكثر من أي تعبير آخر، هذه الحالة من التفاعل؛ فالكاتب يلجأ إلى إحداث تفاعل بين أحداثه وشخوصه، ليصل إلى حالة الإبداع المطلوبة. يُزاد على ذلك أن هناك مشتركات بين الاستقصاء والسؤال السابر والتعبير الإبداعي. وتتركز هذه المشتركات حول تنمية القدرة الابتكارية، وزيادة قدرة الذاكرة على معالجة المعلومات واستمرار التعلم الذاتي، وتعزيز الشعور بالإنجاز، وتطوير الموهبة، وغير ذلك.

العلاقة بين الاستقصاء بالأسئلة السابرة والتفكير الإيجابي

إنّ كل استراتيجية أو طريقة أو أسلوب يُتبع لتعليم الطلبة أية مادة من المواد، إنما يكون هدفها الأساس إثارة تفكير الطالب. فلا توجد أي فعالية تعليمية هدفها تزويد الطالب بمعرفة، أيا كان نوعها، إلا وتؤدي إلى إثارة التفكير، ومن ثم تنميته. والتفكير الإيجابي أكثر أنواع التفكير تأثرا باستراتيجيات التعليم، ذلك لأن الاستراتيجيات بكل أنواعها ترمي أولا وقبل كل شيء إلى جعل

الطالب يفكر بإيجابية. فلا يوجد في قاموس التربية والتعليم طريقة تدريس أو استراتيجية تعمل على تنمية التفكير السلبي لدى الطلبة.

والاستقصاء قائم على حل المشكلات، والسؤال السابر يثير تفكير الطالب نحو حل المشكلات، والتفكير الإيجابي يمكّن المتعلم من التغلب على الصعوبات والمعيقات والمشكلات. زيادة على أن الاستقصاء والأسئلة السابرة يدربان المتعلم على كيفية استثمار عمليات التفكير لاكتساب معرفة جديدة، والتفكير الإيجابي يؤدي بالمتعلم إلى تقويم معرفته وأفكاره ومعتقداته والتحكم بها، وطابعه طابع تفاؤلي يؤدي إلى حل المشكلات، وهكذا هو الاستقصاء والسؤال السابر.

ثانيا: الدراسات السابقة

لغرض مقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة، وبما أن هذه الدراسة تهدف إلى تعرف أثر الاستراتيجية مدار الدراسة، في التعبير الإبداعي والتفكير الإيجابي، فإن الدراسات السابقة تقتصر على الدراسات التي تناولت أثر استراتيجيات أو برامج أو طرائق معينة في التعبير الإبداعي أو الكتابة الإبداعية مرة، وأثرها في التفكير الإيجابي مرة أخرى، وذلك بوصفهما متغيرين تابعين.

الدراسات التي تناولت الكتابة الإبداعية أو التعبير الإبداعي

وأجرت همفري وفيز (Humphrey and Feez, 2016) دراسة هدفت إلى تقصي أثر تدريس النصوص الكتابية باستخدام النموذج المستند للغة (LBM) في تحسين التعبير الكتابي الإبداعي. وطبقت الدراسة في أربع مدارس في أستراليا، وتألفت عينة الدراسة من (86) طالباً

وطالبة في الصفوف السابع والثامن الأساسي. وبينت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي البعدي.

وأجرى عاشور والشوابكة (2015) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استراتيجية حل المشكلات في تحسين مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن. وطبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (69) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي من مدرسة القادسية الأساسية للبنات، وجرى تقسيمهن إلى مجموعين: تجريبية وضمت (35) طالبة، وضابطة وضمت (34) طالبة. وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد الدراسة على جميع مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية يعزى إلى متغير استراتيجية التدريس لصالح أداء طالبات المجموعة التجريبية.

وأجرت عربيات (2014) دراسة هدفت إلى تعرّف أثر برنامج تعليمي في اللغة العربية قائم على مبادئ نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات التفكير الناقد والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف الأول الثانوي في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (73) طالبة، جرى توزيعهن في مجموعتين: (37) طالبة في المجموعة التجريبية، و(36) طالبة في المجموعة الضابطة. وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد الدراسة على اختباري التفكير الناقد والكتابة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية تعزى لطريقة التدريس.

وفي ماليزيا أجرى رحيمي ونورزسيام (Rahimi and Nooroozisiam, 2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجية حل المشكلات في تحسين جودة الكتابة الإبداعية لدى طلبة المدارس الذين يدرسون اللغة الإنجليزية لغة ثانية. وتكونت عينة الدراسة من (43) طالباً من طلاب المرحلة المتوسطة، قسموا إلى مجموعين: تجريبية بواقع (22) طالباً، وضابطة بواقع (21)

طالباً. وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية تعزى لطريقة التدريس.

وأجرى أبو فراش (2013) دراسة هدفت إلى قياس فاعلية برنامج تعليمي في الكتابة الإبداعية قائم على النظرية المعرفية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والكتابة الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز. وضمت عينة الدراسة (77) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي. وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات المجموعة التجريبية مقارنة بمتوسطات المجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية في مهارات التفكير الإبداعي، ومهارات الكتابة الإبداعية، فيما لم تظهر فروق تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس على مهارات التفكير الإبداعي، ومهارات الكتابة الإبداعية.

وأجرى ديلدوزجون (Diliduzgun, 2013) دراسة في تركيا هدفت إلى الكشف عن أثر أنشطة عملية الكتابة في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلبة الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (34) طالباً من كلية التربية في جامعة إسطنبول، طبق عليهم أخبار قبلي في كتابة المقال، وتلقت المجموعة تدريباً على استخدام عمليات الكتابة. وأظهرت نتائج الدراسة تحسن مهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلبة، ووجود اتجاهات إيجابية نحو الكتابة لدى عينة الدراسة.

وأجرت تريكلز (Trekles, 2012) دراسة هدفت إلى تعرّف أثر استخدام استراتيجية تدريس قائمة على اللعب، واستراتيجية تدريس قائمة على حل المشكلات في تحسين مستوى التعبير الإبداعي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة في ولاية أنديانا، وتكونت عينة الدراسة من (86) طالباً وطالبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التدريس المبني على اللعب وحل المشكلات لهما القدرة في تحسين مهارات التعبير الإبداعي لدى الطلاب، كما بينت النتائج عدم وجود فروق بين أداء طلاب المجموعتين التجريبيتين على اختبار التعبير الإبداعي البعدي.

أما دراسة عاصي (2012) فقد هدفت إلى تعرف أثر استخدام مواقع الإنترنت الثقافية في التعبير الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني عشر في مدارس شمال غزة. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث قائمة بأهم مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، وأعد أيضاً اختباراً بمهارات التعبير آنفة الذكر. وبلغ عدد أفراد الدراسة (72) طالباً، بواقع (36) طالباً في كل مجموعة من مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية. وبينت النتائج وجود فرق دال إحصائياً في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لمواقع الإنترنت الثقافية لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة شامية (2012) إلى تعرف أثر نموذج القبعات الست في تنمية مهارات التعبير الإبداعي الكتابي لدى طالبات الصف السادس الأساسي بغزة. واختارت الباحثة عينة مكونة من (90) طالبة، بواقع (45) طالبة في كل مجموعة من مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية. وجرى إعداد أداتي الدراسة وهما: استبانة بمهارات التعبير الإبداعي الكتابي، واختبار في مهارات التعبير المشار إليه. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية، التي درست بنموذج القبعات الست.

وتناولت أبو صبحة (2010) في دراستها معرفة أثر استخدام القصة في تنمية بعض مهارات التعبير الإبداعي الكتابي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة. واختيرت عينة مكونة من (76) طالبة، موزعة بالتساوي على مجموعتين ضابطة وتجريبية. وجرى إعداد اختبار مهارات التعبير الإبداعي الكتابي، بعد إعداد قائمة بهذه المهارات. وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت القصة في مهارات التعبير الإبداعي على المجموعة الضابطة، وكان الفرق دالاً إحصائياً.

أما المهوس (2008) فقد أجرى دراسة هدفت إلى معرفة أثر أسلوب العصف الذهني في تنمية الإبداع في التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في الرياض بالسعودية، واختار

الباحث عينة مكونة من (52) طالباً، بواقع (25) طالباً في المجموعة التجريبية، و(27) طالباً في المجموعة الضابطة. واعتمد الباحث اختبار (تورنس) للتفكير الإبداعي، واختباراً لقياس مهارات الإبداع في التعبير الكتابي الإبداعي، وأظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية تفوقت في الإبداع التعبيري على المجموعة الضابطة، وكان هذا التفوق بدلالة إحصائية.

وأجرى عبد الله (2007) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالقاهرة. وبلغ طلاب المجموعة التجريبية (36) طالباً، والمجموعة الضابطة (33) طالباً. وأعد الباحث اختباراً في مهارات التعبير الإبداعي. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح طلاب المجموعة التجريبية، إذ تفوقوا على طلاب الضابطة في مهارات التعبير الإبداعي.

وأجرى المصري (2006) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بمدارس شمال غزة. وأعد الباحث قائمة بمهارات التعبير الكتابي الإبداعي، وأعد أيضاً برنامجاً بالوسائل المتعددة. وجرى كذلك إعداد واختبار بمهارات التعبير الإبداعي، وطبق الاختبار على عينة مكونة من (42) طالباً. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في التعبير الكتابي الإبداعي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

أما دراسة الأغا (2005) فقد هدفت إلى معرفة أثر استخدام ملفات الإنجاز والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طالبات الصف العاشر بفلسطين. ولتحقيق هذا الهدف جرى تحديد أهداف التعبير الكتابي ومهاراته ومجالاته. واختيرت عينة مكونة من (120) طالبة، قسمن على ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، وجرى تعليم المجموعة التجريبية الأولى بملفات الإنجاز، والثانية بالتعلم التعاوني. وجرى إعداد اختبار للتعبير

الكتابي الإبداعي. وأظهرت النتائج تفوق طالبات ملفات الإنجاز على كل من طالبات التعلم التعاوني والطريقة الاعتيادية بدلالة إحصائية، وأظهرت أيضاً تفوق طالبات التعلم التعاوني على طالبات الطريقة الاعتيادية بدلالة إحصائية أيضاً.

وهدفت دراسة الخصاونة (2005) إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على عمليات الإنشاء في تنمية الكتابة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن واتجاهاتهم نحوها. وتكونت عينة الدراسة من (133) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي، ووزعوا على أربع شعب، اثنتين تجريبيتين واثنتين ضابطتين. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الطلبة على اختبار الكتابة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة النجار (2004) إلى معرفة مدى كفاءة تدريس برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بمحافظة خان يونس. وتكونت عينة الدراسة من (160) طالباً وطالبة. وأعد الباحث اختباراً في مهارات التعبير الإبداعي. وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج المقترح كان له أثر دال إحصائياً في تنمية مهارات التعبير المشار إليه .

وهدفت دراسة الناقة والسعيد (2003) إلى معرفة أثر أسلوب العصف الذهني لتدريس البلاغة في تنمية التفكير الإبداعي والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مصر. واتبع المنهج شبه التجريبي. وتمثلت عينة الدراسة بمجموعتين، تجريبية بلغ عدد الطلاب فيها (60) طالباً، ومجموعة ضابطة فيها (60) طالباً أيضا. وجرى إعداد اختبارين، الأول في مهارات التفكير الإبداعي، والثاني في مهارات الكتابة الإبداعية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية، التي درست بالعصف الذهني في مهارات التفكير الإبداعي والكتابة الإبداعية.

وأجرى شل (Shull, 2001) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في مستوى التعبير الكتابي الإبداعي لطلبة الصف الحادي عشر بولاية إلينوي الأمريكية. واتبع في الدراسة منهج البحث شبه التجريبي باختبار قبلي بعدي. وبلغت عينة الدراسة (54) طالباً، بواقع (28) طالباً في المجموعة التجريبية، و (26) طالباً في المجموعة الضابطة. وأظهرت النتائج أن الفروق لم تكن دالة إحصائياً، إذ كان الفرق طفيفاً لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى أدلر (Adlar, 2000) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير الألعاب اللغوية في تطوير مهارات الكتابة الإبداعية. وجرى تقديم أربعة مساقات كتابية إبداعية منتقاة في ثلاث مدارس عليا في ولاية نيويورك بأمريكا. وشارك في الدراسة (24) طالباً، وأظهرت النتائج أن الألعاب اللغوية ذات أثر إيجابي في تطوير الكتابة الإبداعية لدى الطلاب، وظهر ذلك الفرق بين متوسطي درجات الطلاب في الاختبار القبلي البعدي.

أجرى ثوم (Thome, 2000) دراسة هدفت إلى تعرف أثر التقويم في الصف باستخدام التحليل في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في ولاية إلينوي الأمريكية. ولتحقيق ذلك حُددت معايير الكتابة الجيدة، وزوّد الطلاب بهذه المعايير، لاستخدامها في التعليم، والتقويم الذاتي، والتقويم التحصيلي. وبلغت عينة الدراسة (37) طالباً، وكانت أداة الدراسة اختباراً طُبق قبلياً وبعدياً. ودلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا في التعبير الإبداعي لصالح الطلاب الذين زوّدوا بمعايير الكتابة الجيدة، وخضعوا للتقويم باستخدام التحليل.

الدراسات التي تناولت التفكير الإيجابي

وهدفت دراسة كل من وانغ وشن ولن وهونغ (Lin and Hong, Chen, wang, 2017) إلى تقصي أثر برنامج تدريبي في تحسين التأمل الذاتي، والتفكير الإيجابي، ودافع التعلم، والتنظيم الذاتي لدى الطلبة الجامعيين في تايوان. وتألفت عينة الدراسة من (281) طالباً وطالبة، وجرى

تقسيمهم على مجموعتي الدراسة بواقع (102) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية، و(179) في الضابطة. وبينت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي للبرنامج التدريبي، (والذي شمل على محاضرات، ومناقشات، وأنشطة التأمل الذاتي، والعمل الجماعي، ولعب الأدوار)، في تحسين كل من التأمل الذاتي، والتفكير الإيجابي، ودافع التعلم، والتنظيم الذاتي لدى الطلبة الجامعيين.

وهدفت دراسة أبو شرف (2016) إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية التفاعلية في تنمية مهارات التفكير الإيجابي وتوكيد الذات لدى النساء المعنفات في الأردن. وجرى اتباع المنهج شبه التجريبي. وبلغت عينة الدراسة (30) امرأة جرى تقسيمهن بالتساوي على مجموعتين تجريبية تعرضت للبرنامج الإرشادي، وضابطة خضعت للأساليب الإرشادية المتبعة. وطبقت بعد استيفاء جميع الجلسات الإرشادية، أداتا الدراسة وهما: مقياس التفكير الإيجابي، ومقياس توكيد الذات. وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في التفكير الإيجابي وتوكيد الذات لصالح المجموعة التجريبية، التي تلقت دروسا في البرنامج الإرشادي.

وهدفت دراسة محمد والهذول وعبد الرحيم (2015) إلى تعرّف فاعلية برنامج تدريبيي مقترح لتنمية التفكير الإيجابي، وأثره في جودة الحياة والتحصيل الدراسي لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية بجامعة الجوف في السعودية. وتكون أفراد الدراسة من (80) طالبة، وجرى تقسيمهن إلى مجموعتي الدراسة. وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير الإيجابي، وجودة الحياة، والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية تعزى لاستخدام البرنامج المقترح.

وأجرت محمد (2015) دراسة هدفت إلى تعرّف أبعاد التفكير الإيجابي وعلاقته الإنجاز عند معلمة الروضة في ضوء متغير الخبرة. وتكونت عينة الدراسة من (80) معلمة في محافظة القليوبية في مصر. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من أبعاد

التفكير الإيجابي وجوانب دافعية الإنجاز عند معلمة الروضة. كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات ذوات خبرة عشرة سنوات، والمعلمات ذوات خبرة خمس سنوات لصالح المعلمات ذوات خبرة عشرة سنوات.

أما النجار والطلاع (2015) فقد أجريا دراسة هدفت إلى تعرف مستويات التفكير الإيجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى العاملين بالمؤسسات الأهلية بمحافظة غزة. واستخدم منهج البحث الوصفي التحليلي، وجرى تطبيق أداتي الدراسة، وهما مقياس التفكير الإيجابي، ومقياس جودة الحياة. وبلغت عينة الدراسة (100) فرد من العاملين، بواقع (64) عاملاً، و(36) عاملة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التفكير الإيجابي والشعور بجودة الحياة. وبينت النتائج أيضا وجود فروق دالة في التفكير الإيجابي يعزى لمتغير الجنس، لصالح الذكور، وكذلك الحال بالنسبة لمتغير الشعور بجودة الحياة.

وهدفت دراسة الصاحب وأحمد (2014) إلى تعرف العلاقة بين التفكير الإيجابي والدافعية الأكاديمية والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة كليات التربية. واختار الباحثان عينة مكونة من (344) طالبا وطالبة في جامعتي بغداد والمستنصرية، واستخدام مقياس التفكير الإيجابي، ومقياس الدافعية، ومقياس الاتجاه، وكلها مقاييس جاهزة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين التفكير الإيجابي والدافعية والاتجاه.

وهدفت دراسة محمود (2013) إلى تعرّف أثر استخدام استراتيجية الأقران في تنمية التفكير الإيجابي وتقدير الذات لذوي التحصيل المنخفض والمرتفع من طلاب مرحلة التعليم الأساسي. وتكونت عينة الدراسة من (48) طالب من طلبة الصف السابع الأساسي في القاهرة، وجرى تقسيمهم على مجموعتي الدراسة. وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس التفكير الإيجابي لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت عبد الرحمن (2013) دراسة هدفت إلى تعرّف فاعلية برنامج تدريبي لإكساب بعض أبعاد التفكير الإيجابي لدى المعلمات برياض الأطفال، وتأثيره على جودة الحياة لديهن. وتكونت عينة الدراسة من (30) معلمة في القاهرة. وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات بين القياسين القبلي والبعدي فيما يتعلق لأبعاد التفكير الإيجابي، وتحسين جودة الحياة لديهن لصالح البعدي.

وأجرت إبراهيم (2006) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدى الطالبات المعرضات للضغوط النفسية في مصر. وأجريت الدراسة على عينة قوامها (60) طالبة، وجرى تقسيمهن بالتساوي على مجموعتي الدراسة. وبينت نتائج الدراسة وجود تحسن في درجات المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة على اختبار التفكير الإيجابي، ومقياس الضغوط النفسية.

وأجري دويدي (2004) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام العصف الذهني في تنمية التفكير بأنماطه المختلفة ومنها التفكير الإيجابي. واختيرت عينة مكونة من (96) طالباً يدرسون مادة اللغة العربية بكلية التربية بالمدينة المنورة. وقسم الطلاب إلى ثلاث مجموعات ؛ الأولى تمارس العصف الذهني التقليدي، والثانية تمارس العصف الذهني عبر الأنترنت، والثالثة تدرس بالطريقة الاعتيادية. واختُبرت المجموعات الثلاث باختبار مهارات التفكير بأنماطه المختلفة. وتوصلت الدراسة إلى أن مجموعتي العصف تفوقتا على المجموعة الضابطة في مهارات التفكير المختلفة.

أجرى محمد (1999) دراسة هدفت إلى تعرف أثر الابتكارية في برنامج (ديبونو) في بعض قدرات التفكير الإيجابي، لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة الزقازيق المصرية. وتكونت العينة من (93) طالباً وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً لصالح طلبة المجموعة التجريبية، التي أستُخدم معها بُعد الابتكارية في برنامج ديبونو، إذ نمت مهارات التفكير الإيجابي لدى أفراد هذه المجموعة.

وباستعراض الدراسات السابقة يتضح أن الدراسات التي أجريت في الكتابة أو التعبير الكتابي كثيرة، وأقل منها الدراسات التي تناولت الكتابة الإبداعية أو التعبير الإبداعي. أما الدراسات في مجال التفكير الإيجابي فتكاد تكون قليلة، وبخاصة تناول مهارات هذا التفكير، بوصفها متغيراً تابعاً. وتناولت الباحثة في محور الكتابة الإبداعية أو التعبير الإبداعي دراسات لها علاقة مباشرة بدراستها، من حيث اختيار أثر برامج أو طرائق أو استراتيجيات في الكتابة الإبداعية أو التعبير الإبداعي. فقد تناولت هذه الدراسات أثر التقويم الصفي، والألعاب اللغوية، والتعلم التعاوني، والعصف الذهني، وكفاءة برنامج مقترح، وملفات الإنجاز، وبرنامج بالوسائل المتعددة، وحل المشكلات، والقصة، والقبعات الست، ومواقع الأنترنت الثقافية، لبيان أثرها في الكتابة بنوعها الإبداعي، والتعبير الكتابي بنوعه الإبداعي أيضاً.

أما الدراسات التي تناولت التفكير الإيجابي فقد اختبر بعضها أثر الابتكارية في برنامج ديبونو في التفكير الإيجابي، وأثر العصف الذهني في أنماط التفكير المختلفة، ومنها التفكير الإيجابي، وأثر برنامج مستند إلى النظرية التفاعلية في مهارات التفكر الإيجابي. وهكذا انمازت الدراسة الحالية بتناولها استراتيجية دمجت بين الاستقصاء والأسئلة السابرة لتعرف أثرها في التعبير الإبداعي والتفكير الإيجابي، وهو ما لم يُجر في أية دراسة سابقة، ومع ذلك استفادت الدراسة

الحالية من الدراسات السابقة في كيفية معالجة أطرها النظرية، وتنفيذ إجراءاتها، وكيفية معالجة النتائج من حيث العرض والمناقشة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل أفراد الدراسة وأدواتها، وصدق هذه الأدوات وثباتها، زيادة على وصف إجراءات الدراسة، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات، واستخلاص النتائج.

منهجية الدراسة

نهجت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين، مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، واختبار قبلي / بعدي، وذلك لتحديد فاعلية تدريس النصوص الأدبية باستراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة في تنمية مهارات التعبير الإبداعي والتفكير الإيجابي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

أفراد الدراسة

جرى اختيار مدرستين بطريقة قصدية، كون الباحثة تعمل في تلك المدارس، إحداهما مدرسة الجامعة الأولى الثانوية للبنين، والأخرى هي مدرسة الجامعة الثانوية للبنات. وجرى اختيار شعبتين، بالطريقة العشوائية البسيطة، من شعب الصف الحادي عشر (الفرع الأدبي)، من كل مدرسة. وجرى توزيع استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة والطريقة الاعتيادية على الشعبتين بالطريقة العشوائية البسيطة أيضاً، فأصبحت استنادا إلى ذلك، شعبة (ب) مجموعة تجريبية، وشعبة (أ) مجموعة ضابطة في مدرسة البنين. وأصبحت شعبة (أ) مجموعة تجريبية ، وشعبة (ب) مجموعة ضابطة في مدرسة البنات. إذ يوجد في مدرسة البنين شعبتان للفرع الأدبي، وفي مدرسة البنات شعبتان أيضاً.

وبلـغ أفـراد الدراسـة فـي الشـعب الأربـع (103) طـلاب وطالبـات، بواقـع (29) طالبـا مثلـوا المجموعـة التجريبيـة، و(20) طالبـة مـثلن المجموعـة التجريبيـة، و(29) طالبـا مثلـوا المجموعـة الضابطة، و(25) طالبة مثلن المجموعة الضابطة.

أداتا الدراسة:

تطلبت الدراسة الحالية إعداد أداتين هما: اختبار في التعبير الكتابي الإبداعي، واختبار في مهارات التفكير الإيجابي.

أولا: اختبار مهارات التعبير الإبداعي: جرى اختيار ثلاثة موضوعات، يمكن أن يعبر الطلبة حولها تعبيراً إبداعياً. وهذه الموضوعات هي:

- يا أمي عندما أنظر في عينيك أرى فيهما أعظم أسطورة للحب وأنقى ينبوع حنان متدفق.
- بحثت عن السعادة في كل مكان فوجدتها في أعماق روحي المفعمة بحب الوطن.
- مزحت مع جدي الذي تقوّس ظهره فقلت له: بكم اشتريت هذا القوس يا جدي؟ قال: ستحصل عليه بلا ثمن يا بني.

وعرضـت هـذه الموضـوعات الثلاثـة علـى مجموعـة مـن المحكمـين (الملحـق 1)، فاختـار معظمهم الموضوع الثالث.

وبمراجعـة الأدب التربـوي المتصـل بـالتعبير الإبـداعي، ومنـه حجـازي (2006)، وقـارة والصافي(2011) جرى إعداد مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، التي عدت هي نفسها معايير لتصحيح هذا النوع من التعبير. وفيما يأتي المهارات المتعلقة بالشكل والمهارات المتعلقة بالمضمون والدرجة المخصصة لكل مهارة.

1. **مهارات الشكل:**

- تقسيم الموضوع إلى مقدمة وعرض وخاتمة، ويرصد لهذه المهارة ثلاث درجات.
- مراعاة نظام الفقرات، ويرصد لهذه المهارة درجتان.
- استعمال علامات الترقيم استعمالاً صحيحاً، ويرصد لهذه المهارة درجتان.
- مراعاة قواعد النحو والإملاء، ويرصد لهذه المهارة أربع درجات.
- استعمال أدوات الربط المناسبة، ويرصد لهذه المهارة درجتان.

2. **مهارات المضمون:**

(الأصالـة)

- توليد أفكار مبتكرة، ويرصد لهذه المهارة ثلاث درجات.
- استعمال ألفاظ جديدة دالة على المعنى، ويرصد لهذه المهارة ثلاث درجات.
- توظيف الصور الفنية، ويرصد لهذه المهارة ثلاث درجات.

(الطلاقـة)

- دعم الفكرة الرئيسة بأفكار فرعية معينة، ويرصد لهذه المهارة ثلاث درجات.
- استعمال لغة معبرة تتصف بالرقيّ، ويرصد لهذه المهارة ثلاث درجات.
- ربط الأفكار ببعضها ربطاً محكماً، ويرصد لهذه المهارة ثلاث درجات.

(المرونـة)

- تقديم تفسيرات واستنتاجات متنوعة، ويرصد لهذه المهارة ثلاث درجات.

- التنويع في الأسلوب، ويرصد لهذه المهارة ثلاث درجات.
- استعمال المترادفات للتنويع في المفردات، ويرصد لهذه المهارة ثلاث درجات.

وهكذا خصصت ثلاث عشرة درجة للشكل، وسبع وعشرون درجة للمضمون، وبلغت الدرجة الكلية أربعين درجة.

صدق اختبار مهارات التعبير الإبداعي

للتحقق من صدق اختبار مهارات التعبير الإبداعي عرض على مجموعة من المحكمين، الملحق (1)، إذ عرضت هذه المهارات بصورتها الأولية، كونها مهارات للتعبير الإبداعي، وكونها معايير لتصحيح هذا النوع من التعبير، والدرجة المخصصة لكل مهارة، وأقرّ هؤلاء المحكمون أداة الدراسة كما هي.

ثبات تصحيح اختبار مهارات التعبير الإبداعي

للتحقق من ثبات تصحيح اختبار مهارات التعبير الإبداعي، اختارت الباحثة عشوائياً عشر أوراق من أوراق البنين، وعشر أوراق من أوراق البنات، وصححت الباحثة بنفسها هذه الأوراق مرتين، بينهما فاصل زمني أمده أسبوعان. وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التصحيحين، وجد أن معامل الثبات قد بلغ (0.89). ولزيادة الثقة بهذا الثبات طلبت الباحثة إلى إحدى زميلاتها بتصحيح العينة نفسها من الأوراق، فوجد أن معامل الثبات بين الباحثة وزميلتها، بحسب معامل ارتباط بيرسون، قد بلغ (0.84).

ثانيا: اختبار مهارات التفكير الإيجابي

أعد اختبار مهارات التفكير الإيجابي باختيار نصين، الأول نثري من إنشاء الباحثة، مستفيدة من أحد المقطوعات المقررة بعنوان لماذا؟ والآخر شعري يتكون من ستة أبيات من

النصوص الشعرية المقررة. ووضعت ثمانية أسئلة حول كل نص، بحيث يحقق السؤال مهارة من مهارات التفكير الإيجابي. فعلى سبيل المثال، ولتحقيق مهارة القدرة على توجيه الانتباه وضع السؤال الآتي حول النص النثري: بعد أن فرغت من قراءة هذه الأسطر، طلب إليك معلمك أن تركّز انتباهك حول القضية التي يتحدث عنها هذا المواطن الأردني. ومن النص الشعري، ولتحقيق مهارة انتقاء العبارات والممارسات المعبرة عن الذات، وضع السؤال الآتي: عندما تتحدث عن نفسك تقول: عملتُ كذا ، وأحب العمل ، وأنا من الأردن، وغير ذلك. وضح أين عبر الشاعر عن ذاته؟

صدق اختبار مهارات التفكير الإيجابي

للتحقق من صدق اختبار مهارات التفكير الإيجابي عرض على مجموعة من المحكمين، الملحق (1)، وقد أجرى المحكمون بعض التعديلات الطفيفة على الاختبار، مثل : تغيير صيغة السؤال الثالث، حول النص النثري من: هل تحب كل من الأردن وفلسطين والعراق؟ إلى: هل تحب الأردن وفلسطين والعراق بالدرجة نفسها؟، وزيادة سؤال ليكمل السؤال الموجود، والتكملة: ومع أي منهما تختلف؟. وجاء ذلك في السؤال الرابع من النص النثري، وتعديل قول الشاعر في السؤال الثامن ليُكتب على شكل شطرين كالآتي:

لا تيأسوا أن تستردّوا مجدكم   فلربّ مغلوبٍ هوى ثم ارتقى

وهكذا أصبح الاختبار بصورته النهائية، الملحق (2).

ثبات اختبار مهارات التفكير الإيجابي

للتحقق من ثبات اختبار مهارات التفكير الإيجابي جرى تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، إذ جري تطبيقه على (25) طالباً، و(20) طالبة مرتين بينهما فاصل زمني

أمده أسبوعان. وصححت إجابات الطلبة في التطبيقين، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون استخرج المعامل وبلغ (0.87) وهو معامل ارتباط مقبول لأغراض هذه الدراسة.

ثبات تصحيح اختبار مهارات التفكير الإيجابي

للتحقق من ثبات التصحيح صححت الباحثة إجابات عشرة طلاب، وعشر طالبات، من أفراد الدراسة، وسحبت أوراق إجاباتهم عشوائياً. وصححت الباحثة هذه الأوراق بنفسها مرتين، بفاصل زمني أمده أسبوعان، بين المرتين المشار إليهما، وبلغ معامل الثبات (0.92). ولزيادة الدقة طلبت الباحثة من زميلتها التي صححت الأوراق المختارة، بعد إعلامها أن الدرجة المخصصة لكل سؤال مقدارها درجتان، وبلغ معامل الثبات بين الباحثة وزميلتها، باستخدام معامل ارتباط بيرسون (0.88).

تكافؤ المجموعات

أولا: تكافؤ المجموعات على اختبار مهارات التعبير الإبداعي

للتحقق من تكافؤ المجموعات على اختبار مهارات التعبير الإبداعي جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التعبير الإبداعي القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة باختلاف جنسهم (ذكور، إناث) عند تدريسهم بالطريقتين (استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة، الطريقة الاعتيادية)، والجدول (1) يبين ذلك. علماً أن الدرجة الكلية للاختبار (40) درجة.

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التعبير الإبداعي القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة باختلاف جنسهم (ذكور، إناث)

المجموعة	الجنس	العدد	الاختبار القبلي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	ذكور	29	17.00	3.09
	إناث	20	18.65	3.88
	المجموع	49	17.67	3.50
ضابطة	ذكور	29	18.00	4.01
	إناث	25	18.56	3.27
	المجموع	54	18.26	3.66

يلاحظ من الجدول (1) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التعبير الإبداعي القبلي، للمجموعة التجريبية قد بلغ (17.67)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة المجموعة الضابطة (18.26). ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، استُخدم تحليل التباين الثنائي (ANOVA) ذو التصميم العاملي (2×2)، والجدول (2) يبين نتائج التحليل.

الجدول (2)

نتائج تحليل التباين الثنائي (ANOVA) ذي التصميم العاملي (2×2) لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التعبير الإبداعي القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة باختلاف جنسهم (ذكور، إناث) والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة
استراتيجية التدريس	**5.209**	**1**	**5.209**	**0.409**	**0.524**
الجنس	**30.724**	**1**	**30.724**	**2.413**	**0.124**
تفاعل استراتيجية التدريس والجنس	**7.474**	**1**	**7.474**	**0.587**	**0.445**
الخطأ	**1260.71**	**99**	**12.734**		
الكلي	**1305.961**	**102**			

يلاحظ من الجدول (2) أن قيمة (ف) بالنسبة لاستراتيجية التدريس على اختبار مهارات التعبير الإبداعي بلغت (0.409)، وبمستوى دلالة يساوي (0.524)، وأن قيمة (ف) بالنسبة للجنس على اختبار مهارات التعبير الإبداعي بلغت (2.413)، وبمستوى دلالة يساوي (0.124)، وأن قيمة (ف) بالنسبة للتفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس بلغت (0.587)، وبمستوى دلالة يساوي (0.445)، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات التعبير الإبداعي تبعا لمتغيري استراتيجية التدريس، وجنس الطلبة (ذكور، إناث)، والتفاعل بينهما، وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتان قبل البدء بتنفيذ الدراسة.

ثانيا: تكافؤ المجموعات على اختبار مهارات التفكير الإيجابي

للتحقق من تكافؤ المجموعات على اختبار مهارات التفكير الإيجابي جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإيجابي القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة باختلاف جنسهم (ذكور، إناث) عند تدريسهم بالطريقتين (استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة، الطريقة الاعتيادية)، والجدول (3) يبين ذلك. علما أن الدرجة الكلية للاختبار هي (32) درجة.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإيجابي القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة باختلاف جنسهم (ذكور، إناث)

المجموعة	الجنس	العدد	الاختبار القبلي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	ذكور	29	20.03	3.78
	إناث	20	20.55	3.62
	المجموع	49	20.24	3.68
ضابطة	ذكور	29	20.00	3.71
	إناث	25	19.60	3.30
	المجموع	54	19.81	3.50

يلاحظ من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإيجابي القبلي، للمجموعة التجريبية قد بلغ (20.24)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة المجموعة الضابطة (19.81)، وأن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة من الذكور قد بلغ (20.08). ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة عند مستوى الدلالة($\alpha= 0.05$)، استُخدم تحليل التباين الثنائي (ANOVA) ذو التصميم العاملي (2×2)، والجدول (4) يبين نتائج التحليل.

الجدول (4)

نتائج تحليل التباين الثنائي (ANOVA) ذي التصميم العاملي (2×2) لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإيجابي القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة باختلاف جنسهم (ذكور، إناث) والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة
استراتيجية التدريس	**6.097**	**1**	**6.097**	**0.466**	**0.497**
الجنس	**0.084**	**1**	**0.084**	**0.006**	**0.936**
تفاعل استراتيجية التدريس والجنس	**5.273**	**1**	**5.273**	**0.403**	**0.527**
الخطأ	**1295.916**	**99**	**13.09**		
الكلي	**1305.961**	**102**			

يلاحظ من الجدول (4) أن قيمة (ف) بالنسبة لاستراتيجية التدريس على اختبار مهارات التفكير الإيجابي بلغت (0.466)، وبمستوى دلالة يساوي (0.497)، وأن قيمة (ف) بالنسبة للجنس بلغت (0.006)، وبمستوى دلالة يساوي (0.936)، وأن قيمة (ف) بالنسبة للتفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس بلغت (0.403)، وبمستوى دلالة يساوي (0.527)، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإيجابي تبعا لمتغيري استراتيجية التدريس، وجنس الطلبة (ذكور، إناث) والتفاعل بينهما، وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتان قبل البدء بتنفيذ الدراسة.

إعداد مذكرات الدروس:

أُعدت مذكرات الدروس على وفق استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة، ودُرست موضوعات من كتاب (قضايا أدبية) المقرر للصف الحادي عشر الأدبي. وهذه الموضوعات هي:

- شعر الوصف.
- وصف القصور والبرك والحدائق.
- وصف وسائل اللهو والتسلية.
- وصف الجسور والنواعير.
- مدح أبي تمام للخليفة المعتصم في يوم عمورية.

وجرى تفعيل المهارات المتعلقة باستراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة، وهذه المهارات اشتقّت من الأدب النظري، الذي تناول الاستقصاء بالأسئلة السابرة. وقد تخلل تحليل الأبيات الشعرية وشرحها أنشطة تحقق مهارات الاستقصاء بالأسئلة السابرة. وجرى اعتماد المهارات مدار الدراسة، بحيث يثار سؤال سابر، يعمل الطالب على استقصاء جوابه. وهذه المهارات هي:

- القدرة على المشاركة الفاعلة.
- إثارة أسئلة متنوعة.
- المشاركة في الحوار الإيجابي.
- القدرة على الملاحظة.
- القدرة على التصنيف.
- القدرة على المقارنة.
- القدرة على التفسير.
- القدرة على الاستدلال.
- القدرة على التنظيم.
- زيادة الحماسة نحو التعليم.
- زيادة القدرات العقلية.
- القدرة على الابتكار.

إن تفعيل هذه المهارات جرى بتحليل الأبيات الشعرية تحليلاً أدبياً بلاغياً نقدياً. مثال ذلك لتحقيق: المشاركة في الحوار الإيجابي، وضع النشاط الآتي القائم على سؤال سابر، وعلى الطالب استقصاء الجواب الصحيح. نص السؤال: عندما نترك أوطاننا وديارنا مدة من الزمن نشعر بحنين جارف نحوهما. فلماذا يعيب شعراء التجديد على الذين سبقوهم أن يقفوا على أطلال ديارهم، ويبكوا تلك الذكريات الجميلة؟

وللتحقق من الصدق المتعلق بهذه المذكرات عرضت على مجموعة من المحكمين، الملحق (1)، وأبدى هؤلاء المحكمون ملاحظاتهم حول الأنشطة خاصة، وقد جرى الأخذ بهذه الملاحظات، وأصبحت المذكرات بصورتها النهائية، الملحق (3).

إجـراءات الدراســة:

جرى تنفيذ الدراسة على وفق الإجراءات الآتية:

- الاطـلاع علـى الأدب النظـري المتعلـق باسـتراتيجية الاستقصـاء واسـتراتيجية الأسـئلة السـابرة، لتكوين استراتيجية جديدة باسم استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة.
- تحديد الموضوعات التي سيجري تدريسها بالاستراتيجية المذكورة.
- الحصول على الموافقات الرسمية لتسهيل مهمة الباحثة في المدارس المختارة.
- اختيار المدرسة.
- إجراء لقـاءات مـع معلـم اللغـة العربيـة ومعلمتهـا، لتبصـيرهم بكيفيـة تـدريس النصـوص الأدبيـة باستراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة.
- إعداد اختباري مهارات التعبير الإبداعي، ومهارات التفكير الإيجابي.
- التحقق من صدق الاختبارين وثباتهما.
- التحقق من تكافؤ مجموعات الدراسة في الاختبارين المذكورين.
- إعداد مذكرات الدروس وفق استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة.
- متابعة المعلم والمعلمة المكلفين بالتدريس بالاستراتيجية المشار إليها.
- تطبيق الاختبارين تطبيقا بعديا على أفراد الدراسة.

- عرض النتائج.
- مناقشة النتائج والتوصيات.

تصميم الدراسة:

تأخذ الدراسة التصميم الآتي:

G1	O_1	O_2	X	O_1	O_2
G2	O_1	O_2	–	O_1	O_2

إذ إن:

G1: المجموعة التجريبية.

G2: المجموعة الضابطة.

O_1: اختبار مهارات التعبير الإبداعي القبلي / البعدي.

O_2: اختبار مهارات التفكير الإيجابي القبلي / البعدي.

X: استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة.

متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: طريقة التدريس، وله مستويان هما: الطريقة الأعتيادية، واستراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة.
- المتغيرات التابعة: التعبير الإبداعي، والتفكير الإيجابي.
- المتغير التصنيفي: الجنس، وله مستويان: ذكور، أناث.

المعـالجـة الإحصائيـة:

للإجابـة عـن أسـئلة الدراسـة جـرى اسـتخراج المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة، وتحليل التباين الأحادي المصاحب، ونتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب، لمعرفة دلالـة الفروق بين الاستراتيجية والطريقة الاعتيادية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي هدفت إلى تعرف أثر تدريس النصوص الأدبية باستراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة في تنمية مهارات التعبير الإبداعي، ومهارات التفكير الإيجابي لدى طلبة الصف الأول الثانوي. وفيما يأتي نتائج الدراسة استنادا إلى أسئلتها:

السؤال الأول: ما أثر تدريس النصوص الأدبية باستراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التعبير الإبداعي للمجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التعبير الإبداعي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	العلامة القصوى للاختبار	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	49	40	17.67	3.50	28.17	3.43
الضابطة	54		18.26	3.66	22.46	4.63
المجموع	103		17.98	3.58	25.18	4.99

يلاحظ من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التعبير الإبداعي البعدي، للمجموعة التجريبية قد بلغ (28.17)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة المجموعة الضابطة، والذي بلغ (22.46)،ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05) استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، والجدول (6) يبين نتائج التحليل.

الجدول (6)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التعبير الإبداعي للمجموعتين التجريبية والضابطة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة	ايتا^2
الاختبار القبلي	59.631	1	59.631	3.631	0.060	
الاستراتيجية	866.767	1	866.767	52.782	0.000	0.345
الخطأ	1642.156	100	16.422			
الكلي	2537.24	102				

يلاحظ من الجدول (6) أن قيمة (ف) بالنسبة لاستراتيجية التدريس على اختبار مهارات التعبير الإبداعي بلغت(52.782)، وبمستوى دلالة يساوي (0.000)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات التعبير الإبداعي تبعا لمتغير استراتيجية التدريس، وبلغ حجم التأثير ايتا^2 (0.345)، وبهذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في تنمية مهارات التعبير الإبداعي بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى طريقة

التدريس (استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة، الطريقة الاعتيادية). ومن أجل معرفة عائديه الفروق جرى حساب المتوسطات الحسابية المعدلة، والأخطاء المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التعبير الإبداعي تبعا لمتغير استراتيجية التدريس، والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية المعدلة، والأخطاء المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التعبير الإبداعي تبعاً لمتغير استراتيجية التدريس

المجموعة	العدد	العلامة القصوى للاختبار	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	49	40	28.23	0.58
الضابطة	54		22.40	0.55

يلاحظ من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي المعدل لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التعبير الإبداعي البعدي، للمجموعة التجريبية قد بلغ (28.23)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة المجموعة الضابطة، والذي بلغ (22.40)، مما يعني أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي.

السؤال الثاني: ما أثر تدريس النصوص الأدبية باستراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة في تنمية مهارات التفكير الإيجابي لدى طلبة الصف الأول الثانوي؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإيجابي للمجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول (8) يبين ذلك.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإيجابي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	العلامة القصوى للاختبار	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
لتجريبية	49	32	20.24	3.68	29.65	3.30
لضابطة	54		19.81	3.50	21.83	4.35
لمجموع	103		20.02	3.58	25.55	5.51

يلاحظ من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإيجابيالبعدي، للمجموعة التجريبية قد بلغ (29.65)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة المجموعة الضابطة، الذي بلغ (21.83). ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05) استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، والجدول (9) يبين نتائج التحليل.

الجدول (9)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإيجابي للمجموعتين التجريبية والضابطة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة	ايتا^2
الاختبار القبلي	10.252	1	10.252	0.677	0.413	
الاستراتيجية	1549.894	1	1549.894	102.347	0.000	0.506
الخطأ	1514.35	100	15.144			
الكلي المعدل	3095.456	102				

يلاحظ من الجدول (9) أن قيمة (ف) بالنسبة لاستراتيجية التدريس على اختبار مهارات التفكير الإيجابي بلغت (102.347)، وبمستوى دلالة يساوي (0.000)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإيجابي تبعا لمتغير استراتيجية التدريس. وبلغ حجم الأثر ايتا2 (0.506)، وبهذه النتيجة تُرفض الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في تنمية مهارات التفكير الإيجابي بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى طريقة التدريس (استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة، الطريقة الاعتيادية). ومن أجل معرفة عائديه الفروق جرى حساب المتوسطات الحسابية المعدلة، والأخطاء المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإيجابي تبعاً لمتغير استراتيجية التدريس، والجدول (10) يبين ذلك.

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية المعدلة، والأخطاء المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإيجابي تبعا لمتغير استراتيجية التدريس

المجموعة	العدد	العلامة القصوى للاختبار	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	49	40	29.63	0.56
الضابطة	54		21.85	0.53

يلاحظ من الجدول (10) أن المتوسط الحسابي المعدل لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإيجابي البعدي، للمجموعة التجريبية قد بلغ (29.63)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة المجموعة الضابطة، الذي بلغ (21.85)، مما يعني أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة في تنمية مهارات التفكير الإيجابي لدى طلبة الصف الأول الثانوي.

السؤال الثالث: هل هناك أثر للتفاعل بين الطريقة والجنس في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التعبير الإبداعي للمجموعتين التجريبية والضابطة باختلاف جنسهم (ذكور، إناث) عند تدريسهم بالطريقتين (استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة، الطريقة الاعتيادية)، والجدول (11) يبين ذلك.

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التعبير الإبداعي للمجموعتين التجريبية والضابطة باختلاف جنسهم (ذكور، إناث)

المجموعة	الجنس	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	ذكور	29	17.00	3.09	28.01	3.36
	إناث	20	18.65	3.88	28.39	3.60
	المجموع	49	17.67	3.50	28.17	3.43
ضابطة	ذكور	29	18.00	4.01	22.21	3.87
	إناث	25	18.56	3.27	22.76	5.46
	المجموع	54	18.26	3.66	22.46	4.63
المجموع	ذكور	58	17.50	3.59	25.11	6.92
	إناث	45	18.60	3.51	25.26	7.57
	المجموع	103	17.98	3.58	25.18	7.17

يلاحظ من الجدول (11) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التعبير الإبداعي البعدي، للمجموعة التجريبية قد بلغ (28.17)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة المجموعة الضابطة، والذي بلغ (22.46)، كما أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة من الذكور قد بلغ (28.07)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة من الطلبة من الإناث والذي بلغ (28.02)، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية

ذات دلالـة عنـد مسـتوى الدلالـة (α=0.05) تـم إجـراء تحليـل التبـاين الثنـائي المصـاحب (ANCOVA) ذي التصميم العاملي (2×2)، والجدول (12) يبين نتائج التحليل.

الجدول (12)

نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA) ذي التصميم العاملي (2×2) لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التعبير الإبداعي للمجموعتين التجريبية والضابطة باختلاف جنسهم (ذكور، إناث) والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة	ايتا^2
الاختبار القبلي	56.36	1	56.360	3.369	0.069	
استراتيجية التدريس	846.852	1	846.852	50.616	0.000	0.341
الجنس	1.327	1	1.327	0.079	0.779	
تفاعل استراتيجية التدريس والجنس	1.024	1	1.024	0.061	0.805	
الخطأ	1639.62	98	16.731			
الكلي	2537.24	102				

يلاحظ من الجدول (12) أن قيمة (ف) بالنسبـة للتفاعل بين التفاعل بين الطريقة والجنس في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي بلغت (0.061)، وبمستوى دلالة يساوي (0.805)، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات التعبير الإبداعي تبعاً لمتغيري استراتيجية التدريس، وجنس

الطلبة (ذكور، إناث)، وبهذه النتيجة تقبل الفرضية الصفرية الثالثة التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha= 0.05$) في تنمية مهارات التعبير الإبداعي تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس.

السؤال الرابع: هل هناك أثر للتفاعل بين الطريقة والجنس في تنمية مهارات التفكير الإيجابي لدى طلبة الصف الأول الثانوي؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإيجابي للمجموعتين التجريبية والضابطة باختلاف جنسهم (ذكور، إناث)، عند تدريسهم بالطريقتين (استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة، الطريقة الاعتيادية)، والجدول (13) يبين ذلك.

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإيجابي للمجموعتين التجريبية والضابطة باختلاف جنسهم (ذكور، إناث)

المجموعة	الجنس	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	ذكور	29	20.03	3.78	29.21	3.27
	إناث	20	20.55	3.62	30.30	3.33
	المجموع	49	20.24	3.68	29.65	3.30
ضابطة	ذكور	29	20.00	3.71	21.21	3.87
	إناث	25	19.60	3.30	22.56	4.82
	المجموع	54	19.81	3.50	21.83	4.35
المجموع	ذكور	58	20.02	3.71	25.21	5.37
	إناث	45	20.02	3.44	26.00	5.71
	المجموع	103	20.02	3.58	25.55	5.51

يلاحظ من الجدول (13) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإيجابي البعدي، للمجموعة التجريبية قد بلغ (29.65)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة المجموعة الضابطة، والذي بلغ (21.83)، وأن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة من الإناث قد بلغ (26.00)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة من

الطلبة من الذكور الذي بلغ (25.21). ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، جرى استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA) ذي التصميم العاملي (2×2)، والجدول (14) يبين نتائج التحليل.

الجدول (14)

نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA) ذي التصميم العاملي (2×2) لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإيجابي للمجموعتين التجريبية والضابطة باختلاف جنسهم (ذكور، إناث) والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة	ايتا^2
الاختبار القبلي	**10.4**	**1**	**10.4**	**0.691**	**0.408**	
استراتيجية التدريس	**1533.866**	**1**	**1533.866**	**101.878**	**0.000**	**0.510**
الجنس	**37.323**	**1**	**37.323**	**2.479**	**0.119**	
تفاعل استراتيجية التدريس والجنس	**0.733**	**1**	**0.733**	**0.049**	**0.826**	
الخطأ	**1475.477**	**98**	**15.056**			
الكلي	**3095.456**	**102**				

يلاحظ من الجدول (14) أن قيمة (ف) بالنسبة للتفاعل بين التفاعل بين الطريقة والجنس في تنمية مهارات التفكير الإيجابي لدى طلبة الصف الأول الثانوي بلغت (0.049)، وبمستوى دلالة يساوي (0.826)، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء

مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإيجابي تبعا لمتغيري استراتيجية التدريس، وجنس الطلبة (ذكور، إناث). وبهذه النتيجة تُقبل الفرضية الصفرية الرابعة التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تنمية مهارات التفكير الإيجابي تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي هدفت إلى تعرف أثر تدريس النصوص الأدبية باستراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة في تنمية مهارات التعبير الإبداعي ومهارات التفكير الإيجابي لدى طلبة الصف الأول الثانوي. وتتناول أيضاً التوصيات والمقترحات التي تُصاغ في ضوء النتائج:

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما أثر تدريس النصوص الأدبية باستراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي؟

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات التعبير الإبداعي تبعاً لمتغير استراتيجية التدريس، وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي. وقد يعود ذلك إلى أسباب متعددة منها: استفادة الطلبة من الإجراءات التي أعدّت بها استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة بحيث ساعدت تلك الإجراءات الطلبة بالوصول إلى النتائج المرجوة في تعلمهم بأنفسهم، وذلك بالمشاركة الفاعلة في التعلم، وفي هذه الإجراءات نوقشت أفكار متعددة، والاستماع إلى أفكار من الطلبة المشاركين بجلسات العصف الذهني، وإبداء التعليقات والنقد والردود، أو التغذية الراجعة حول كل فكرة مطروحة. وتركز الاستراتيجية على أفكار النظرية البنائية، التي تركز بدورها على دور الطالب في بناء المعرفة بناء شخصياً، وتفترض أن المعرفة لا تكتسب بأسلوب سلبي من الآخرين. وكذلك فأن الإجراءات المتبعة أسهمت في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى الطلبة؛ لأن الاستراتيجية عملت

على تنمية القدرات الابتكارية لدى الطلبة، وتعزيز الشعور بالإنجاز، وزيادة مستوى الطموح وتطوير المواهب، والعمل على تفصيل الأفكار والحقائق.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من كون فلسفة الاستقصاء تقتضي بأن يكتسب الطالب كيفية التفكير، وكيفية بناء المعرفة، وتوليد الأفكار بنفسه، ولعل هذا الأمر انعكس إيجابا على مهارات التعبير الإبداعي لديه. والاستقصاء أيضاً من خلال محاولة الكشف عن فكرة جديدة أو تأكيد فكرة قائمة، ففي الاستقصاء ينخرط الطلبة بالعمليات التفكيرية الإبداعية.

ويمكن أن تكون الخطوات التي سارت بها استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة قد أدت دوراً في أبعاد الطلبة عن الخمول الفكري، فهذه استراتيجية تقوم على إعمال العقل لتحليل الموقف التعليمي، وذلك بدعم الخطوات الاستقلالية في تكوين رأي حول الموضوع، والتعبير عنه كتابياً من غير خجل من الفشل أو النقد، مما عزز الثقة بالنفس، والدفاع عن الآراء بطرح أفكار تتسم بالإيداع.

ويمكن تسويغ هذه النتيجة بالفرص التي أتاحتها استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة، من حيث منح الحرية للطالب، للانطلاق في التعبير عن أفكاره ومشاعره، وممارسة العمليات العقلية العليا، بالتحليل والتركيب والتقويم، مما أدى إلى تنمية مهارات التعبير الإبداعي.

وقد يعزى تفوق طلبة المجموعة التجريبية إلى أن هؤلاء الطلبة أمكنهم تطوير أفكارهم في الكتابة نتيجة المشاركة الفاعلة لهم في طرح الأسئلة منهم ومن المعلم والمعلمة، مما أدى إلى ربط المعارف وإحداث التفاعل الفكري بين الطلبة، وبالنتيجة زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم، وزيادة وعيهم بالأفكار المطروحة، والاستفادة من كل ذلك في الكتابة بحيث تأخذ الكتابة طابع التعبير الإبداعي.

وفـي الاستقصـاء بالأسـئلة السـابرة تـزداد الفاعليـة الذهنيـة لـدى الطلبـة، إذ يـؤدي ذلـك إلـى اكتشـاف العلاقات بين المعلومـات المتداولـة فـي الـنص الأدبـي، فضـلاً عن تعميق ممارسـة تحليل النصـوص، بحيث أصبحت عملية التحليل القائمة على النقد عادة عقلية لدى الطلبة، إذ انعكس ذلك على محاكمة الأفكار والتعبير عما يجول في خواطرهم بطريقة فنية إبداعية.

ويمكن أن يعزى ذلك أيضاً إلى أن الاستقصاء يستند إلى سبر غور الأفكار، وعمل تحليل لها، ومن ثم مناقشتها، مما يؤدي إلى تفعيل عملية التواصل، واستخدام النماذج والتمثيلات لتفسير المعلومات، وكل ذلك يؤدي إلى الإبداع في التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي.

إن الطلبـة فـي اسـتراتيجية الاستقصـاء بالأسـئلة السـابرة يجـب أن يعملـوا أفكـارهم فـي مناقشـة وتحليل المعلومة الأدبية، ويكون ذلك بالتعبير الكتابي عن ذلك، إذ يتطلب ذلك جوانب متعددة من التفكير، فالطالب هنا يتخيل ويتأمل ويستجمع أفكاره ، ثم يستنتج، وذلك كله يساعده على أن يعبر تعبيراً يتصف بالجمال والإبداع.

وهناك أسباب أخرى تتعلق بلجوء الطالب إلى بناء صور ذهنية مستوحاة من النص الأدبي، فيؤدي ذلك إلى ضبط عملية القراءة والكتابة، وزيادة التفاعل مع الأحداث والتعبير عنها بطلاقة وانسيابية، وذلك من ضرورات التعبير الإبداعي. يُزاد على ذلك أن الطلبة بهذه الاستراتيجية لديهم فرصة لإعادة ترتيب أفكارهم، بالاستماع إلى التفسيرات المختلفة بدقة أكثر، مما يؤدي إلى انعكاس ذلك على دقة الكتابة والتعبير.

وبمقارنـة نتـائج الدراسـة الحاليـة بنتـائج الدراسـات السـابقة يتضـح أنهـا اتفقـت مـع نتـائج جميـع الدراسـات السـابقة التـي كـان لمتغيراتهـا المسـتقبلية أثـر دال إحصـائياً فـي تفـوق المجموعـات التـي خضـعت لهـذه المتغيـرات فـي الكتابـة الإبداعيـة أو التعبيـر الإبـداعي كدراسـة كـل مـن (عاشـور والشوابكة، 2015؛ عربيات، 2014؛ أبو فراش، 2013، عاصـي، 2012). فقد كـان هنـاك أثـر

دال إحصائياً لكل من : التقويم الصفي باستخدام التحليل، والألعاب اللغوية، والعصف الذهني، وبرنامج مقترح لتدريس التعبير، وبرنامج مقترح قائم على عمليات الإنشاء، وملفات الإنجاز والتعلم التعاوني، وبرنامج الوسائل المتعددة، واستراتيجية حل المشكلات، واستخدام القصة، وأنموذج القبعات الست، ومواقع الإنترنت الثقافية، واستراتيجية تدرس قائمة على اللعب، وأنشطة عملية الكتابة، وبرنامج قائم على النظرية المعرفية، وبرنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة، والنموذج المستند إلى اللغة.

أما الدراسة الوحيدة التي اختلفت نتائجها عن نتائج الدراسة الحالية فهي دراسة شل (Shull, 2001)، التي لم تجد أثراً دالاً إحصائياً لاستراتيجية التعلم التعاوني في التعبير الكتابي الإبداعي.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما أثر تدريس النصوص الأدبية باستراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة في تنمية مهارات التفكير الإيجابي لدى طلبة الصف الأول الثانوي؟

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات التفكير الإيجابي تبعا لمتغير استراتيجية التدريس، وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة في تنمية مهارات التفكير الإيجابي لدى طلبة الصف الأول الثانوي. وقد تعزى هذه النتيجة إلى شعور الطلبة بالثقة بالنفس، والرغبة في المشاركة في استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة، وإبداء الآراء بطريقة تقوم على التفكير في القضايا المطروحة بعمق، بدلاً من استعراض تلك الأفكار فقط، مما يزيد من استخدام التفكير بطرق متعددة ومختلفة، وهذا قد لا يتوفر في الطريقة التقليدية. فاستراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة تقتضي إيجاد الرغبة والدافعية لدى الطالب، وإتاحة الفرصة للطلبة للتفكير. ولعلّ شعور الطالب بالثقة والنفس، والدور الإيجابي الذي يمارسه في أثناء تعلمه قد أسهم بتنمية التفكير الإيجابي لديه.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بدافعية الطلبة نحو التعلم، وذلك في أثناء تطبيق الأنشطة التي صممت وفق استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة، إذ تفاعل الطلبة بشكل إيجابي في حل الأنشطة المقدمة إليهم، مما أسهم بالتعزيز الذاتي، وساعد ذلك على التفكير الإيجابي بأنفسهم وبقدراتهم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالمحتوى التعليمي نفسه، إذ إن النصوص الأدبية التي درست باستخدام استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة مشبعة بالأفكار الإيجابية والنظرة التفاؤلية، والدعوة إلى الحب والأمل، وغير ذلك من المفاهيم الإيجابية. ولعل تلك المفاهيم ولدت لدى الطلبة طاقة إيجابية، عززت من تفكيرهم الإيجابي؛ فهناك علاقة طردية بين التفكير الإيجابي والطاقة الإيجابية التي يحملها الفرد.

وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى مرونة استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة، ويقصد هنا تقبل الاختلاف عن الآخرين، فالطالب الذي درس وفق هذه الاستراتيجية تعزز لديه مبدأ الرأي والرأي الآخر، وتفهم وجهات النظر المختلفة، وهذا الأمر ساعده على النظر إلى الآخرين بمنظور إيجابي متفتح، ولعل ذلك انعكس إيجاباً في تنمية مهارات التفكير الإيجابي لديه. يزاد على ذلك أن الطالب في المجموعة التجريبية وجد تشجيعاً لطرح أفكار بناءة مثمرة؛ ولعل ذلك أسهم بأن يتحدث الطالب حديثاً ذاتياً إيجابياً مع نفسه، مما يشعره بالرضا عن نفسه، فيزداد تقديره لذاته، فيكون تفكيره عندئذ تفكيراً إيجابياً.

وهناك أسباب أخرى تتعلق بمحورية الطالب في هذه الاستراتيجية، مما يساعده على المشاركة بنشاط وحيوية، فتحمل المسؤولية وتحاشي إلقاء العبء على الآخرين، ويسهم غير شك في تنمية إيجابية التفكير لديه.

إن تحليل النص الأدبي يحتاج إلى تفكير عميق وفاعلية ذهنية واكتشاف العلاقات بين المعلومات الأدبية، وكل ذلك ينمي أنماطاً مختلفة من التفكير، منها التفكير الإيجابي.

وبمقارنة نتائج الدراسة الحالية، فيما يتعلق بالتفكير الإيجابي فإن هذه الدراسة اتفقت في نتائجها مع نتائج دراسة محمد (1999) التي وجدت أن الابتكارية في برنامج (ديبونو) عملت على تنمية مهارات التفكير، ومنها مهارات التفكير الإيجابي. واتفقت أيضاً مع نتائج دراسة دويدي (2004)، التي أظهرت أثراً للعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير المختلفة. واتفقت كذلك مع نتائج دراسة إبراهيم (2006)، التي وجدت أثراً للبرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير الإيجابي.

ومن الدراسات التي اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائجها دراسة محمود (2013) ودراسة محمد والهذول وعيد الرحيم (2015)، ودراسة أبو شرف (2016)، ودراسة وانغ وشن ولن وهونغ (2017)، فهذه الدراسات على التوالي وجدت أثراً لاستراتيجية الأقران، والبرنامج التدريبي المقترح، والبرنامج المستند إلى النظرية التفاعلية، والبرنامج المستند إلى المناقشات وأنشطة التأمل الذاتي والعمل الجماعي ولعب الأدوار في تنمية مهارات التفكير الإيجابي.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: هل هناك أثر للتفاعل بين الطريقة والجنس في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي؟

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة في تنمية مهارات التعبير الإبداعي تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس. وقد تعزى هذه النتيجة إلى كون استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة تنفع مع الطلبة، سواء أكانوا ذكورا أم إناثا، وبذلك يكون متغير الجنس متغيراً محايداً لا تأثير له في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي، وكان التأثير للاستراتيجية، إذ إن الاستقصاء بالأسئلة السابرة بما يتضمنه من إجراءات وأنشطة أثرت في الجنس بقدر متساوٍ.

ولعل السبب في ذلك يعود إلى كون البيئة التعليمية واحدة، والمناهج الدراسية واحدة، واستراتيجية التدريس متشابهة لدى الجنسين، مما يحد من الفروق بين الجنسين في مستوى مهارات

التعبير الإبداعي. فضلاً عن تشابه الظروف الثقافية والاجتماعية والاقتصادية لكلا الجنسين، وبخاصة أن أفراد الدراسة من منطقة جغرافية تكاد تكون متشابهة.

ويمكن تفسير النتيجة بتقارب المعلمين والمعلمات في الخبرة التعليمية، فضلاً عن تقارب (أفراد الدراسة) في الخبرات السابقة، وقابلية التعلم لديهم؛ فهم من مرحلة عمرية واحدة.

مناقشة نتائج السؤال الرابع: هل هناك أثر للتفاعل بين الطريقة والجنس في تنمية مهارات التفكير الإيجابي لدى طلبة الصف الأول الثانوي؟

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة في تنمية مهارات التفكير الإيجابي تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس. وقد تعزى هذه النتيجة إلى كون استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة تنفع مع الطلبة سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً.

ويمكن تفسير النتيجة بإرجاعها إلى أن أفراد الدراسة يمرون ويتأثرون بالظروف النفسية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية ذاتها، وبغض النظر سواء أكانوا من الذكور أم الإناث. فضلا عن كون أفراد الدراسة ذكوراً وإناثاً ينحدرون من البيئة الثقافية والاجتماعية نفسها، والتي تزودهم بالخبرات ذاتها، وتجعلهم متوافقين دراسياً، ومتفاعلين مع بيئة التعلم. ولعل ذلك كله جعل متغير الجنس متغيراً محايداً لا تأثير له في تنمية مهارات التفكير الإيجابي لدى طلبة الصف الأول الثانوي، وكان التأثير للاستراتيجية.

ويمكن أن يعزى ذلك أيضاً إلى أن التفكير بمهاراته المختلفة ينمو لدى الطلبة بنيناً أكانوا أم بناتاً بدرجة متساوية، فالتفكير ينمو ببطء ولا يتغير بسرعة، مثل بقية المتغيرات، لذا جاءت النتيجة متشابهة في التفكير الإيجابي لدى الجنسين. زيادة على أن الطلبة في مدرسة خاصة يحرص أولياء أمورهم على توفير كل ما يحتاجونه، فلا يشكون من ضائقة في أمور الحياة أو الدراسة، وهذا يؤدي إلى أن يكون تفكيرهم إيجابياً مهما كان جنسهم .

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، فإن الباحثة تقدّم التوصيات والمقترحات الآتية:

- تشجيع المعلمين على استخدام استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة في المواقف الصفية، لما لها من أثر إيجابي في تنمية مهارات التعبير الإبداعي، ومهارات التفكير الإيجابي لدى طلبة الصف الأول الثانوي.
- تصميم مناهج اللغة العربية وكتبها بطريقة تسمح باستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة، وخاصة استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة ليفيد منها المعلمون في تدريسهم.
- إجراء دراسات أخرى للتعرف إلى أثر استخدام استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة لتدريس فروع اللغة العربية الأخرى، أو المواد الدراسية الاخرى في متغيرات أخرى كالتحصيل والتفكير التأملي والتفكير التحليلي وغير ذلك.

المراجع والمصادر

أولا: المراجع العربية

إبراهيم، أماني (2006). فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدى الطالبات المعرضات للضغوط النفسية في ضوء النموذج المعرفي. **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية**، (4): 47- 60.

إبراهيم، عبد الستار (2010). **التفكير الإيجابي دليل المعالج المعرفي لتنمية التفكير الإيجابي العقلاني**. القاهرة: دار الكتب.

أبو شرف، رياض (2016). **فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية التفاعلية في تحسين التفكير الإيجابي ومهارات توكيد الذات لدى النساء المعنفات**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

أبو صبحة، نضال (2010). **أثر استخدام القصة في تنمية بعض مهارات التعبير الإبداعي الكتابي لدى طالبات الصف التاسع بغزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو فراش، حسين (2013). **فاعلية برنامج تعليمي في الكتابة الإبداعية قائم على النظرية المعرفية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والكتابة الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

أبو مغلي، سميح (2001). **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية**. عمان: دار يافا.

الأستاذ، محمود (1997). **أثر استخدام أسلوب الاستقصاء في تدريس العلوم في التحصيل الدراسي والإبداع العلمي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بمدارس وكالة الغوث بقطاع غزة.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

الأعسر، صفاء (2000). **الإبداع في حل المشكلات.** القاهرة: دار قباء.

الأغا، حياة (2005). **استخدام ملفات الإنجاز والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طالبات الصف العاشر بفلسطين،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

إمبو، عبدالله والبلوشي، سليمان (2005). **طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية.** عمان: دار المسيرة.

البجة، عبد الفتاح (2004). **أصول تدريس العربية.** عمان: دار الفكر.

البنا، حمدي (2002). تنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الناقد باستخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية،** جامعة المنصورة، (45): 3-55.

بهلول، إبراهيم (2003). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة. **مجلة القراءة والمعرفة،** الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (27): 21-52.

تميم، راجح (2004). **فاعلية برنامج لتنمية مهارات التعبير الكتابي في بعض مجالات التعبير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق.

الجابري، كاظم والعامري، ماهر (2013). **التفكير دراسة نفسية تفسيرية.** عمان: دار الشروق.

جروان، فتحي (1999). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات.** عمان: دار الكتاب الجامعي.

الجلاد، ماجد (2005). **تعلم القيم وتعليمها تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم**. عمان: دار المسيرة.

الجلاد، ماجد (2007). أثر استخدام العصف الذهني في تدريس مادة التربية الإسلامية في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس في دولة الإمارات، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**، 19(2): 57-104.

حجازي، سناء (2006). **سايكولوجية الإبداع**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الحرايزة، جعفر (2014). **التفكير الإيجابي وعلاقته بمهارات التواصل المدركة لدى المرشدين التربويين في محافظة العاصمة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

حسين، محمد (2005). **مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة**. غزة: دار الكتاب الجامعي.

حماد، خليل ونصار، خليل (2002). **فن التعبير الوظيفي**. غزة: مطبعة ومكتبة منصور.

الحيلة، محمد (2002). **طرائق التدريس واستراتيجياته**. غزة: دار الكتاب الجامعي.

خاطر، محمود (2008). **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**. القاهرة: دار المعارف.

الخصاونة، رعد (2005). **أثر برنامج تعليمي قائم على عمليات الإنشاء في تنمية الكتابة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن واتجاهاتهم نحوها**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

الخطيب، عبد الحكيم (2008). **تطوير برنامج تعليمي قائم على المنحى الاستقصائي وقياس فاعليته في التحصيل وتنمية مهارات التفكير العليا في مبحث التربية الإسلامية في دولة الإمارات.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

الخفش، سامح (2011). **النظرية والتطبيق في الإرشاد والعلاج النفسي.** عمان: دار الفكر.

الخليفة، حسن (2007). **مدخل إلى المناهج وطرق التدريس.** الرياض: مكتبة الرشد.

الخوالدة، ناصر وعيد، يحيى (2006). **طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقها العملية.** عمان: دار الحنين.

الدليمي، طه والوائلي، سعاد (2005). **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها.** عمان: دار الشروق.

دندي، إيمان (2013). **التفكير الإيجابي وعلاقته بمهارات التواصل لدى المرشدين في مدارس محافظة دمشق الرسمية.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق.

دويدي، علي (2004). أثر استخدام العصف الذهني في تنمية التفكير لدى طلبة مقرر اللغة العربية بكلية التربية بالمدينة المنورة. **المجلة التربوية،** 18 (55):71-81.

ريان، محمد (2006). **استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير وحقائب تدريبية.** عمان: مكتبة الفلاح.

الزهراني، غرام (2000). **أثر استخدام طريقة الاستقصاء الموجه في التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء لدى تلاميذ الصف الثاني الثانوي في محافظة المخواة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

زيتون، حسن (2003). **استراتيجيات التدريس: رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم**. القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، حسن (2007). **النظرية البنائية واستراتيجية تدريس العلوم**. عمان: دار الشروق.

السرور، ناديا (2002). **مقدمة في الإبداع**. عمان: دار الأوائل.

سعادة، جودت (2003). **تدريس مهارات التفكير مع الأمثلة التطبيقية**. عمان: دار الشروق.

سعادة، جودت وعقل، فواز وزامل، مجدي واشتيه، جميل وأبو عرقوب، هدى (2006). **التعلم النشط بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار الشروق.

سماره، نسرين (2013). **أثر استخدام استراتيجية الويب كويست (الرحلات المعرفية) في التحصيل المباشر والمؤجل لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة اللغة الإنجليزية،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

الشامل، رأفت (2003). **مهارات الأسئلة الصفية والاختبارات التحصيلية**. بيروت: دار المؤلف.

شامية، نسرين (2012). **أثر استخدام نموذج القبعات الست لتنمية مهارات التعبير الإبداعي الكتابي لدى طالبات الصف السادس الأساسي،** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

شحاته، حسن (2001). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. بيروت: الدار المصرية اللبنانية.

شلبي، أمنية (2001). **بعض أبعاد البنية المعرفية وأثرها في الاستراتيجيات المعرفية لدى المتفوقين العاديين من طلبة المرحلة الجامعية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة.

الشمري، هدى والساموك، سعدون (2005). **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها**. عمان: دار وائل للنشر.

الصاحب، منتهى وأحمد، سوزان (2014). التفكير الإيجابي وعلاقته بالدافعية الأكاديمية الذاتية والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة التربية. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، (41): 113-142.

طعيمة، رشدي (2000). **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

طلبة، إيهاب (2007). أثر استخدام نموذج التدريب الإستقصائي لسوشمان في تحصيل المفاهيم الفيزيائية وتنمية القدرات المعرفية واللا معرفية للتفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة التربية العلمية**، (10): 1-54.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد (2007). **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة.

عاشور، راتب والشوابكة، عروب (2015). أثر استراتيجية حل المشكلات في تحسين مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، 3 (11): 153- 185.

عاصي، عماد (2012). **أثر استخدام مواقع الأنترنت الثقافية في التعبير الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني عشر في شمال غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

العاني، ورقاء (2000). **تقويم الأسئلة الصفية الشفهية على وفق تصنيف بلوم في مادة الأدب والنصوص**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد.

عبد الرحمن، علا (2013). فاعلية برنامج تدريبي لإكساب بعض أبعاد التفكير الإيجابي لدى المعلمات برياض الأطفال وتأثيره على جودة الحياة لديهن. مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، 21 (4): 19- 77.

عبدالله، السيد (2007). **فعالية استخدام حل المشكلات في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، مصر.

العبيدي، هاني والدليمي، طه وأبو الرز، جمال (2006). **استراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم**. إربد: عالم الكتب الحديث.

عدس، عبد الرحمن وقطامي، نايفة (2002). **مبادئ علم النفس**. عمان: دار الفكر.

عربيات، لانا (2014). **أثر برنامج تعليمي في اللغة العربية قائم على مبادئ نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات التفكير الناقد والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف الأول الثانوي في الأردن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

عطا الله، ميشيل (2002). **طرق وأساليب تدريس العلوم**. عمان: دار المسيرة.

عطية، محسن (2008). **مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها**. عمان: دار المناهج.

عطيو، محمد (2006). **طرق تدريس العلوم بين النظرية والتطبيق**. الرياض: مكتبة الرشد.

عصر، حسني (2001). **الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية**. الرياض: المكتب العربي الحديث.

علي، محمد (2006). **التربية العلمية وتدريس العلوم**. عمان: دار المسيرة.

عليان، أيمن (2008). **أثر استراتيجية التخيل الموجه لتدريس التعبير في تكوين الصور الفنية والتفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية.

الفقي، إبراهيم (2009). **قوة التفكير وتأثيره على أحاسيسك وسلوكك ونتائج ودافع حياتك.** دمشق: دار التوفيق.

قارة، سليم والصافي، عبد الحكيم (2011). **تنمية الإبداع والمبدعين من منظور متكامل**. عمان: دار الثقافة.

قطامي، نايفة (2004). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**. عمان: دار الفكر.

قطامي، يوسف (2007). **تعليم التفكير لجميع الأطفال**. عمان: دار المسيرة.

قطيط، غسان (2011). **الاستقصاء**. عمان: دار وائل.

محمد، أمل (2015). أبعاد التفكير الإيجابي وعلاقته بجوانب دافعية الإنجاز عند معلمة الروضة في ضوء متغير الخبرة. **مجلة الطفولة والتربية**، 7 (22): 229- 233.

محمد، عادل (1999). أثر برنامج دي بونو لتعليم التفكير في بعض قدرات التفكير لدى طلبة الصف الأول الثانوي. **مجلة دراسات نفسية**، 4 (83): 1- 153.

محمد، علا والهذول، هيفاء وعبد الرحيم، زيزت (2015). برنامج تدريبيي مقترح لتنمية التفكير الإيجابي، وأثره على جودة الحياة والتحصيل الدراسي لدى الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال جامعة الجوف: دراسة تجريبية. **مجلة الجوف للعلوم الاجتماعية**، 1 (1): 71- 93.

محمود، عبد الناصر (2013). **أثر استخدام استراتيجية الأقران في تنمية التفكير الإيجابي وتقدير الذات لذوي التحصيل المنخفض والمرتفع من طلاب مرحلة التعليم الأساسي.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

مختار، حسن (2002). **الفاعلية في مناهج وطرق التدريس.** الرياض: مكتب الجامعة للخدمات العلمية.

المصري، يوسف (2006). **فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف الثامن الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

مرعي، توفيق (2002). **طرائق التدريس العامة.** عمان: دار المسيرة.

المهوس، وليد (2008). أثر أسلوب العصف الذهني في تنمية الإبداع في التعبير الكتابي في اللغة العربية لدى طلبة المرحلة المتوسطة. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، 15 (1): 245-262.

ناظر، نوال (2005). **أثر مدخل الاستقصاء الموجه في تدريس مادة الأحياء في تنمية بعض المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، مصر.

الناقة، محمد والسعيد، سعد (2003). **استخدام أسلوب العصف الذهني في تدريس البلاغة وأثره في تنمية التفكير الإبداعي والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية**، المؤتمر العلمي الخاص، المجلد الثاني، جامعة عين شمس، مصر.

نايفة، قطامي (2004). **مهارات التدريس الفعال.** عمان: دار الفكر.

نبهان، يحي (2008). **الأسئلة السابرة والتغذية الراجعة**. عمان: دار اليازوري.

النجار، بسام (2004). **برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة غزة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

النجار، يحي والطلاع، عبد الرؤوف (2015). التفكير الإيجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى العاملين بالمؤسسات الأهلية بمحافظة غزة. **مجلة جامعة النجاح للبحوث**، (29): 209-246.

النحلة، سليمان (2006). **أثر استخدام طريقة إثارة التفكير في تنمية مهارات التفكير المنطقي والتحصيل العلمي في العلوم لطلاب الصف الأول المتوسط**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

الهاشمي، عبد الرحمن (2006). **أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته**. عمان: دار المناهج.

الهاشمي، عبد الرحمن والدليمي، طه (2008). **استراتيجيات حديثة في فن التدريس**. عمان: دار الشروق.

الهويدي، زيد (2002). **مهارات التدريس الفعال**. العين: دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

يونس، فتحي (2000). **استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية**. القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Abdi, A. (2014). The Effect of inquiry-based learning method on students' Academic Achievement in science course. **Universal Journal of educational Research**, 2(1): 37- 41.

Adler, M. (2000).**The role of play in writing development a study of four high School creative writing classes**. Unpublished PhD thesis, State University of new York, Albany.

Barell, J. (1991). **Pathways to thought fulness**. New YORK:longman.

Bayer, B. (2001).**What research suggests about teaching skills, developing minds a resource book for teaching** .Alexandria Virginia.

Bruce, B. and Bishop, A. (2002). Using the web to support inquiry-Based Literacy Development.**Journal of Adolescent and Adult Literacy**, 45 (8): 706-714.

Cotton, K. (2003). **Teaching thinking skills**. school Improvement Research Series, USA.

Dilidüzgün, S. (2013). The effect of process writing activities on the writing skills of prospective Turkish teachers. **Eurasian Journal of Educational Research**, (52): 189-210.

Gallagher, K. (2009**). Ridicule: how schools Are Killing Reading and what you can do about it**. Portland, mesten house.

Gershon, D. (2003).**Empowerment The art of creating Your life as your want**. High point, West Hurley, NY.

Hartman, J. (2001).**Metacognition in learning and Instruction**. New York: The city college of city university.

Humphrey, S., Feez, S. (2016). Direct instruction fit for purpose: applying a metalinguistic toolkit to enhance creative writing in the early secondary years. **Australian Journal of Language and Literacy**, 39 (3): 207- 218.

Jaben, T. (2011). **Implementation of Creative Listening strategies in the classroom**. ERIC: ED269831.

Joyce, B. And Weil, M. (2000).**Models of Teaching**. New Delhi: Practice hall.

Langer, E. (1989). **Mindfulness, Reading**. Mass: Columbus, Addison Wesley.

Lyons, N. (2010).**Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry**. U.S.A: SPPRINGER.

Rahimi, M., Nooroozisiam, E. (2013). The effect of strategies- based instruction on the improvement of EFL learners writing quality; a sociocultural approach. **Journal of education**, 21 (5): 13-44.

Ruetrakul, P. (2001). **Teaching Through the sesame Street Research Model**. Paper submitted for paper presentation at the first SEAMED Education Congress Challenges in the New Millennium, 26-29 march 2001, Bangkok, Thailand.

Showers, C. (1996).**Anticipatory cognitive strategies: the positive side of negative thinking**. ERIC document reproduction service, No 0127.

Shull, I. (2001).**Teaching the writing process to High school juniors through Cooper Air learning Strategies**. Unpublished PhD thesis, Walden University.

Soiferman, K. (2010). **Compare and contrast inductive and deductive research approaches**. Online Submission.

Specht, M. (2015). **Probe Methods impact on student's motivation and critical thinking skills**. Unpublished PhD thesis,Walden University.

Swartz, R. (2003).**Infusing critical and creative thinking into content instruction**. Washington, the National Center of Teaching Thinking.

Tajvidi, M., Ghiyasvandian, S. & salsali, M. (2014). Probing concept of critical thinking in nursing education in Iran: A concept analysis. **Asian nursing research**, 8 (2): 158-164.

Teaster, F. (2004).**Positive self-talk statement as a self-esteem building technique among female survivors of abuse**. School of graduate studies, East Tennessee state university.

Thome, C. (2000). **The Effect of classroom-Based Assessment using an Analytical Writing on High school students writing achievement.** Unpublished PhD thesis. Cardinal stritch University.

Trekles, A. (2012). **Creative writing problem- based learning and game-based learning principles**. Paper presented at the international society for technology in education conference, June, 25, 2012.

Wang, H., Chen, H., Lin, H. and Hong, Z. (2017). The effects of college students' positive thinking, learning motivation and self-regulation through a self-reflection intervention in Taiwan. **Higher Education Research & Development**. 36 (1): 201- 216.

Yager, E . (1999).The Constructivists learning Model. **Science Teacher Journal**, 58 (6): 52-57.

الملحق (1)

أسماء المحكمين لأدوات الدراسة

اسم المحكم	التخصص	جهة العمل
أ.د. أحمد محي الدين الكيلاني	دكتوراه مناهج وتدريس	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
أ.د. إبراهيم الشرع	دكتوراه مناهج وتدريس	الجامعة الأردنية
أ.د. عبد الرحمن عبد الهاشمي	دكتوراه مناهج وتدريس	الجامعة الأردنية
أ.د. عبد الكريم الحداد	دكتوراه مناهج وتدريس	الجامعة الأردنية
أ.د. هاني وشاح	دكتوراه مناهج وتدريس	الجامعة الأردنية
د. أمين اسكندراني	دكتوراه لغة عربية	مدارس الجامعة الأولى الثانوية
د. شكري الماضي	دكتوراه مناهج وتدريس	الجامعة الأردنية
د. عوني الفاعوري	دكتوراه مناهج وتدريس	الجامعة الأردنية
د. محمد خوالدة	دكتوراه مناهج وتدريس	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
المعلمة ليندا أبو شهاب	بكالوريوس لغة عربية	مدارس الجامعة الأولى الثانوية
المعلمة علا الضمور	بكالوريوس لغة عربية	مدارس الجامعة الأولى الثانوية

الملحق (2)

أدوات الدراسة

الأستاذ الدكتور .... المحترم

تحية طيبة

تجري الباحثة دراستها الموسومة بـ"أثر تدريس النصوص الأدبية باستراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة في تنمية مهارات التعبير الإبداعي والتفكير الإيجابي لدى طلبة المرحلة الثانوية "ضمن متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في المناهج والتدريس. ومن مستلزمات هذه الدراسة إعداد اختبارين؛ الأول في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، والثاني في مهارات التفكير الإيجابي، فضلا عن إعداد قائمة بمهارات كل من الاختبارين. ولخبرتكم التي أفاد منها طلبة العلم كثيرا، يرجى تسجيل ما ترونه ضروريا على ما أشير إليه. وسوف تظل الباحثة ضارعة بالدعاء لكم، لما تقدمونه من نصح وإرشاد لطلبتكم، والله ولي التوفيق.

طالبة الدكتوراه

إيمان العمايره

جامعة العلوم الإسلامية العالمية

يرجى اختيار أحد الموضوعات الآتية، الذي ترون أنه مناسب ليعبر عنه طلبة الصف الأول الثانوي تعبيرا إبداعيا.

1. يا أمي عندما أنظر في عينيك أرى فيهما أعظم أسطورة للحب وأنقى ينبوع حنان متدفق.
2. بحثت عن السعادة في كل مكان فوجدتها في أعماق روحي المفعمة بحب الوطن.
3. مزحت مع جدي الذي تقوس ظهره فقلت له: بكم اشتريت هذا القوس يا جدي؟ قال: ستحصل عليه بلا ثمن يا بني.

مهارة التعبير الكتابي الإبداعي، وهي نفسها التي ستعتمد بوصفها معايير لتصحيح هذا النوع من التعبير

المهارة	العلامة
أولا: مهارات الشكل والمهارات اللغوية	
تقسيم الموضوع إلى مقدمة وعرض وخاتمة	3
مراعاة نظام الفقرات	2
استعمال علامات الترقيم استعمالا صحيحا	2
مراعاة قواعد النحو والإملاء	4
استعمال أدوات الربط المناسبة	2

ثانيا: مهارات الكتابة الإبداعية	
*الأصالة:	
توليد أفكار مبتكرة	3
استعمال ألفاظ دالة على المعنى	3
توظيف الصور الفنية	3
*الطلاقة:	
دعم الفكرة الرئيسة بأفكار فرعية مقنعة	3
استعمال لغة معبرة تتصف بالرقي	3
ربط الأفكار ببعضها ربطا محكما	3
*المرونة:	
تقديم تفسيرات واستنتاجات متنوعة	3
التنويع في الأسلوب	3
استعمال المترادفات للتنويع في المفردات	3
المجموع	**40**

مهارات التفكير الإيجابي

1. القدرة على توجيه الانتباه
2. التركيز على الجانب الإيجابي في المشكلة أو الموضوع.
3. انتقاء العبارات والممارسات المعبرة عن الذات.
4. ملاحظة الأفكار واستبعاد السلبي منها.
5. التمييز بين الأهداف الواقعية وغير الواقعية.
6. ضبط الانفعالات.
7. التأمل الموضوعي الذي يلغي المبالغة.
8. الميل إلى التفاؤل والتوقع الإيجابي.

السؤال الأول: النص الآتي يزودك ببعض المعلومات التي قد تساعدك في الإجابة

أيها الأردني العائد إلى وطنك، لتكن أول كلمة تقولها حين تطأ قدماك الأرض: سلام أيها الوطن، فو الله لم أجد فرقا لا في الهواء ،ولا في مذاق الماء، ولا في لغة المتحدثين، ولا في تقواهم، ولا في قيمهم، ولا في سحنة وجوههم، وأنا أجوب أرجاء وطني الكبير. قائل الله من جعلنا شعوبا ودولا، ونحن كلنا من أبوين، إما من عدنان، وإما من قحطان.

1. بعد أن فرغت من قراءة هذه الأسطر، طلب منك معلمك أن تركز انتباهك حول القضية التي يتحدث حولها هذا المواطن الأردني. ما القضية ؟ وكيف عرفتها

الجواب:...

....

…………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

المهارة: (القدرة على توجيه الانتباه)

2. المشكلة أنك لا تستطيع الانتقال من الأردن إلى أي دولة عربية أخرى إلا بجواز. في ظرفنا الراهن هل هناك جانب إيجابي في هذه المشكلة. علل ذلك بوضوح

الجواب:…………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

المهارة: (التركيز على الجانب الإيجابي في المشكلة أو الموضوع)

3. أ – هل تحب الأردن وفلسطين والعراق بالدرجة نفسها؟

الجواب:…………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

…………………………………………………………………………

ب – وجدت صدفة في أحد شوارع عمان متسولا من الأردن وأخر من تونس. فكيف تتصرف معهما؟

الجواب:

....

....

....

....

....

المهارة: (انتقاء العبارات والممارسات المعبرة عن الذات)

4. في النص أفكار عبرت عن بعض الجوانب السلبية. مع أي من هذه الأفكار تتفق، ومع أي منها تختلف؟

الجواب:...

....

....

....

....

....

المهارة: (ملاحظة الأفكار واستبعاد السلبي منها)

5. قال أحد زملائك: أستطيع أن أحقق جميع ما أرغب به.

وقال زميل أخر: فشلت في الدراسة بعض المرات ولكني ما زلت طالبا.

وقال ثالث: هناك أسباب كثيرة قد تؤدي بي إلى ترك المدرسة.

مع من تتفق، ولماذا؟

الجواب:

....

....

....

....

....

المهارة: (التمييز بين الأهداف الواقعية وغير الواقعية)

6. وأنت تسير في الشارع متعبا في طريق عودتك من المدرسة؛ سألك أحد المارة: من أي حارة أنت؟ قلت له: من منطقة تسمى منطقة المعامل . قال: إن أهل هذه المنطقة متخلفون.

بماذا سترد عليه؟

الجواب:...

....

....

....

....

المهارة: (ضبط الانفعالات)

7. وأنت تتأمل حال العرب اليوم تجد أن هناك محاولات لتمزيق الأمة العربية أكثر مما هي ممزقة. ما رأيك هل نقوم بثورة عارمة تؤدي إلى توحيد الأمة العربية، أو نحافظ على الدول بما هي عليه الأن، ونعمل بهدوء على توحيدها مستقبلا؟

الجواب:..

....

....

....

....

المهارة: (التأمل الموضوعي الذي يلغي المبالغة)

8. قال أحد الشعراء مخاطبا الشباب:

لا تيأسوا أن تستردوا مجدكم   فلرب مغلوب هوى ثم ارتقى

وقال أحد الكتاب: إني أرى مستقبلا قاتما لهذه الأمة.

مع أي القولين أنت، ولماذا ؟

الجواب:

....

....

....

....

....

المهارة: (الميل إلى التفاؤل والتوقع الإيجابي)

السؤال الثاني: اقرأ الأبيات الآتية، ثم أجب عن الأسئلة التي تليها:

تذكرت ليلى والسنين الخواليا   وأيام لا نخشى على اللهو ناهيا

فقال بصير القوم ألمحت كوكبا   بدا في سواد الليل فردا يمانيا

فقلت له: بل نار ليلى توقدت   بـ (عليا) تسامى ضوؤها فبداليا

فما أشرف الأيفاع إلا صبابة   ولا أنشد الأشعار إلا تداويا

وقد يجمع الله الشتيتين بعدما   يظنان كل الظن أن لا تلاقيا

يقولون ليلى بالعراق مريضة   فيا ليتني كنت الطبيب المداويا

1. ركز انتباهك حول تكرار اسم ليلى ثلاث مرات في ثلاثة أبيات، وضح ذلك من حيث عمرها وحالتها.

الجواب:

………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………

المهارة : (القدرة على توجيه الانتباه).

2. كان الشاعر إيجابيا في بعض الأبيات، وذلك عندما يتغزل بها مادحا، ويأمل لقاءها. أين ورد ذلك؟

الجواب:

……………………………………………………………………………

……………………………………………………………………………

……………………………………………………………………………

……………………………………………………………………………

……………………………………………………………………………

المهارة: (التركيز على الجانب الإيجابي في المشكلة أو الموضوع)

3. عندما تتحدث عن نفسك تقول: عملت، وأحب العمل، وأنا من الأردن... وغير ذلك

أين عبر الشاعر عن ذاته؟ وضح ذلك.

الجواب:

……………………………………………………………………………

……………………………………………………………………………

……………………………………………………………………………

……………………………………………………………………………

……………………………………………………………………………

المهارة: (انتقاء العبارات والممارسات المعبرة عن الذات)

4. إذا أردت تحديد الجانب التشاؤمي لدى الشاعر، فأين تجده؟

الجواب:

....

....

....

....

....

المهارة:(ملاحظة الأفكار واستبعاد السلبي منها)

5. أين كان الشاعر بعيدا عن الواقع؟

الجواب:

....

....

....

....

....

المهارة: (التمييز بين الأهداف الواقعية وغير الواقعية)

6. تذكر الحبيبة انفعال، ومشاهدة نارها المتوقدة انفعال.. وغير ذلك. أين استطاع الشاعر ضبط هذا الانفعال؟

الجواب:

....

....

....

....

....

المهارة: (ضبط الانفعالات)

7. قال بصير القوم بأنه ألمح كوكبا من جهة اليمن.

وقال الشاعر بأن هذا الكوكب هو نار ليلى التي توقدت.

من هو أكثر مبالغة؟ ولماذا؟

الجواب:

....

....

....

....

....

المهارة: (التأمل الموضوعي الذي يلغي المبالغة)

مال الشاعر إلى التفاؤل قليلا في قوله: وقد يجمع الله .....

غير بعض الكلمات الواردة في قوله:

يقولون ليلى بالعراق مريضة   فيا ليتني كنت الطبيب المداويا

ليصبح البيت معبرا عن التفاؤل.

الجواب:

....

....

....

....

....

المهارة: (الميل إلى التفاؤل والتوقع الإيجابي)

الملحق (3)

مذكرات الدروس على وفق استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة

الأستاذ الدكتور .... المحترم

تحية طيبة

تتطلب أطروحة الدكتوراه الموسومة بـ"أثر تدريس النصوص الأدبية باستراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة في تنمية مهارات التعبير الإبداعي والتفكير الإيجابي لدى طلبة المرحلة الثانوية" إعداد مذكرات دروس بحسب خطوات الاستراتيجية المشار إليها. ولخبرتكم الثرية في هذا المجال يرجى تقويم هذه المذكرات، بما ترون أنه ينسجم ومتطلبات هذه الاستراتيجية ، مع شكر الباحثة وتقديرها.

طالبة الدكتوراه

إيمان العمايرة

جامعة العلوم الإسلامية العالمية

مذكرات الدروس الخاصة بتدريس النصوص باستراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة

وحدة قضايا من الشعر في العصر العباسي

الدرس الأول: الثورة على نهج القصيدة العربية

النتاجات الخاصة بالدرس

1- تعرف حركة التجديد في الشعر العربي.

2- التمييز بين ألوان الشعر المختلفة.

3- الاطلاع على بعض شعراء التجديد في القصيدة العربية.

4- تحليل الأبيات الشعرية وبيان خصائصها الفنية وتذوقها.

5- نقد الأبيات نقدا أدبيا.

6- تمثل المعاني والقيم التي تحملها الأبيات الشعرية.

خطوات الدرس

1. **التمهيد**

التجديد في القصيدة العربية بدأ في العصر العباسي بالثورة على المقدمة، التي كان الشاعر يستهل بها قصيدته أيا كان غرض تلك القصيدة، غزلا، أو مدحا، أو فخرا، أو وصفا.... وغير ذلك. وسميت هذه المقدمة بالمقدمة الطللية والغزلية، وفيها يقف الشاعر على الأطلال متذكرا، ديار عشيرته أو أهله أو أحبائه أو حبيباته.

وكثيرا ما كان يتناول الشاعر ذكر الحبيبة، فحتى كعب بن زهير في اعتذاريته للرسول الكريم (صلى الله عليه وسلم)، بدأ اعتذاره بـ: بانت سعاد فقلبي اليوم متبول..........

فما الأسباب التي تدفع بالشعراء بأن يقفوا على الأطلال؟

2. قراءة الأبيات قراءة أنموذجية، يقرأ المعلم أبيات التجديد الآتية قراءة معبرة:

قال أبو نواس :

أيا باكي الأطلال غيرها البلى بكيت بعين لا يجف لها غرب

أتنعت دارا قد عفت وتغيرت فإني لما سالمت من نعتها حرب

وقال أيضا:

دع الأطلال تسفيها الجنوب وتبلي عهد جدتها الخطوب

وخل لراكب الوجناء أرضا تخب بها النجية والنجيب

وقال كذلك:

قل لمن يبكي على رسم درس واقفا ماضر لو كان جلس

تصف الربع ومن كان به مثل سلمى ولبينى وخنس

وقال بشار بن برد:

إلى أبي أحمد أعملت راحلة لا تشتكي الأين من حل ومن رحل

تسري بملتطم الأمواج تحبسه من هوله جبلا يعلو على جبل

كأن راكبها إذ جد مرتحلا بالسير منها مقيم غير مرتحل

مازال سائقها يجري على مهل جريا يفوت اجتهاد الخيل والإبل

المهارات المتضمنة في الاستقصاء بالأسئلة السابرة التي يجري تحقيقها بأنشطة تتخلل تحليل الدرس:

1. تعرف أهداف وغايات الموضوع .

2. إثارة الأسئلة.

3. الحوار الإيجابي.

4. القدرة على الملاحظة.

5. القدرة على التصنيف.

6. القدرة على المقارنة.

7. القدرة على التفسير.

8. القدرة على الاستدلال.

9. القدرة على التنظيم.

10. زيادة الحماسة على التعلم.

11. زيادة القدرات العقلية.

12. القدرة على الابتكار.

3. **التحليل الأدبي:** يحلل المعلم الأبيات الخاصة بالتجديد في القصيدة العربية تحليلا أدبيا نقديا، موظفا استراتيجية الاستقصاء بالأسئلة السابرة بمهاراتها المختلفة، وذلك بحسب الأنشطة الآتية، التي تتخلل عملية التحليل:

النشاط الأول: الموضوع يدور حول حركة تجديد قادها أبو نواس وبشار بن برد، وغيرهما. وهذا التجديد يدور حول المقدمة الغزلية التي ذكرناها في التمهيد. إلى ماذا كان يهدف هؤلاء الشعراء المجددون؟

النشاط الثاني: هل تعتقد أن امرؤ القيس مثلا سيقتنع بقول أبي نواس: أطلالك يا امرؤ القيس بلت وعفت وتغيرت؟

النشاط الثالث: نحن عندما نترك أوطاننا وديارنا مدة من الزمن، نشعر بحنين إليهما. فلماذا يعيب شعراء التجديد على الذين سبقوهم، أن يقفوا على أطلال ديارهم ، ويبكون تلك الذكريات الجميلة؟

النشاط الرابع: ماذا تلاحظ في قول أبي نواس: قل لمن يبكي على رسم درس؟ هل كان ينصحه أم يسخر منه ويستهزئ؟ كيف عرفت ذلك؟

النشاط الخامس: ضرب أبو نؤاس في بيته تصف الربع أمثلة ممن كن في ذلك الربع، وهن: سلمى، ولبينى، وخنس. صنف الأسماء الثلاثة، بحسب تهكم الشاعر من الاسم، أو عدم تهكمه.

النشاط السادس: قال بشار بن برد

تسري بملتطم الأمواج ... وهو هنا يتحدث عن الراحلة الناقة أو الجمل أو أي ركوب... فأي أمواج هذه التي ذكرها الشاعر؟ قارن بينها وبين الأمواج الحقيقية.

النشاط السابع: كأن راكبها إذ جد مرتحلا_ بالسير منها مقيم غير مرتحل

كيف يكون الراكب جادا بالرحيل ومرتحل، ولكنه مقيم غير مرتحل؟ فسر ذلك

النشاط الثامن: استدل على المعنى الذي قصده الشاعر في قوله: وقوفا بها صحبي، أو وقفت بها من بعد عشرين حجة وما الفرق بينه وبين قول الشاعر: وقفت على بابكم ؟

النشاط التاسع: رتب فكرة بشار بن برد التي تناولها في أبياته الأربعة عن الراحلة.

النشاط العاشر: بلغ عدد الأبيات في درسنا اليوم (12) بيتا، تناول فيها أبو نواس وبشار بن برد قضية نقد من سبقوهم، لأنهم يقفون على الأطلال في كل قصائدهم. لنعقد الأن مسابقة ، المطلوب فيها حصر المفردات التي وردت في هذه الأبيات، والتي تدور حول الموضوع مدار البحث.

النشاط الحادي عشر: ضع الكلمات الآتية في جمل بحيث تؤدي الكلمة المعنى نفسه الذي وردت فيه

1. غرب في قول الشاعر: بكيت بعين لا يجف لها غرب.
2. تخب في قوله: تخب بها النجية والنجيب.
3. درس في قوله: قل لمن يبكي على رسم درس.
4. الأين في قوله: لا تشتكي الأين من حل ومن رحل.

النشاط الثاني عشر: استبدل كلمات: تغيرت، الجنوب، يجرى، بكلمات أخرى تؤدي المعنى نفسه، وتحافظ على الوزن.

- أتنعت دارا قد عفت وتغيرت .
- دع الأطلال تسفيها الجنوب .
- مازال سائقها يجري على مهل.

شعر الوصف

النتاجات الخاصة بالدرس:

1. أن يتعرف الطالب شعر الوصف.

2. أن يطلع على كيفية وصف الشعراء للقصور والبرك والحدائق ووسائل اللهو والتسلية، والجسور والنواعير.

3. أن يتعامل مع الطبيعة في ضوء تأثره بدقة وصفها.

4. أن يرهف بإحساسه بما يقرأ من شعر الوصف.

خطوات الدرس

1. التمهيد: يمهد المعلم لشعر الوصف بأن يحلل البيت الآتي تحليلا أدبيا نقديا، ويناقش الطلبة في مضمونه.

تنحط فيها وفود الماء معجلة   كالخيل خارجة من حبل مجريها

قراءة المعلم الأبيات الشعرية الآتية قراءة جهرية معبرة

قال علي بن الجهم في وصف قصر المتوكل في سامراء:

وقبة فلك كأن النجوم   تفضي إليها بأسرارها

لها شرفات كأن الربيع   كساها الرياض بأنوارها

وفوّارة ثأرها في السماء   فليست تقصّر عن ثارها

تردّ على المزن ما أنزلت   على الأرض من صوب مدرارها.

2. الشرح والتحليل: يجري شرح الأبيات وتحليلها في ضوء توظيف مهارات الاستقصاء بالأسئلة السابرة ، وذلك بالأنشطة الآتية :

نشاط:

تسمعون كثيرا بأن السماء تزدحم بالأفلاك، فماذا قصد الشاعر بقبة فلك؟ ناقش زملاءك في كيفية ملامسة النجوم للقبة. وما علاقة ذلك بقول إيليا أبو ماضي:

واختر لنفسك منزلا   تهفو النجوم على قبابه ؟

نشاط:

كيف تفضي النجوم بأسرارها؟ وإذا كانت الهاء في (بأسرارها) تعود مرة على النجوم ومرة على القبة، فكيف يكون المعنى ؟

نشاط:

حاور زملاءك في أن الربيع يحاكي شرفات القصر.

نشاط:

ماذا تلاحظ على استعمال الشعراء لكلمات الربيع، كسا، أنوار، الرياض؟

نشاط:

صنف الكلمات التي وردت في الأبيات بحسب موقعها على الأرض أو في السماء.

نشاط:

قارن بين صورة المزن وهي تنزل الماء مدرارا، وبين النافورة (فوارة) وهي ترد على المزن ماءها.

نشاط:

استخدم الشاعر لفظة (ثأر) للنافورة وهي ترد الماء إلى الأعلى، وقال إنها لا تقصر عن ثارها فسر ذلك، مركزا على أن النافورة لا تقصر عن ثارها.

نشاط:

استدل على ما عبرت عنه الأبيات فيما يتعلق: الجمال، القوة، الخير.

نشاط:

نظم الشاعر أفكاره في تناول وصف القصر بأن وصف القبة، ثم النجوم، ثم الشرفات، ثم النافورة هل يمكنك تنظيم هذا الوصف بعكس تنظيم الشاعر له؟

نشاط:

أي سؤال من السؤالين الآتيين يجعلك أكثر اندفاعا في الإجابة عنه، ولماذا؟

1. ما تعريف النافورة ؟
2. لماذا قال الشاعر عن النافورة فوارة ؟

نشاط:

ما الأسرار التي ستبوح بها النجوم لقبة القصر؟

نشاط:

إذا سألني المعلم بأن أضع صورة أجمل من صورة إرجاع النافورة لمياه المطر إلى الغيوم.

أقول: إن النافورة تدفع بالماء حتى يلامس الغيوم فيرتد مطرا.

ما الصورة الأجمل من أن الربيع يكسو الشرفات؟

قال البحتري واصفا بركة المتوكل:

يا من رأى البركة الحسناء رؤيتها   والآنسات إذا لاحت مغانيها

كأن جن سليمان الذين ولوا   إبداعها فأدقوا في معانيها

تنحط فيها وفود الماء معجلة   كالخيل خارجة من حبل مجريها

إذا النجوم تراءت في جوانبها   ليلا حسبت سماء ركبت فيها

الشرح والتحليل:

نشاط:

لماذا ذكر الشاعر جن سليمان؟ فكروا جميعا، وسنناقش جواب كل واحد منكم.

نشاط:

قال البحتري: يا من رأى البركة والآنسات ....

ما العلاقة هنا بين البركة والآنسات؟

نشاط:

لنتحاور جميعا في وفود الماء والخيل الخارجة من حبل مجريها.

نشاط:

ما الملاحظات التي يمكن تسجيلها حول: لاحت معانيها، أدقوا في معانيها؟

نشاط:

في أي بيت ورد تشبيه ظهرت فيه أداة الشبه والمشبه به ووجه الشبه

نشاط:

قارن بين النجوم التي تتلألأ في السماء، والنجوم التي تتلألأ في مياه البركة.

نشاط:

لقد وضع مهندسو البركة أدق المعاني فيها، حتى أن الشاعر قال: كأن جن سليمان تولوا إبداعها. فسر النواحي المدهشة في البركة، بحيث يقول الرائي: إن يد البشر من الصعوبة أن تصنع مثل ذلك.

نشاط:

ما دلالة الألفاظ الآتية في السياق الذي وردت فيه: الآنسات، فأدقوا، تراءت.

نشاط:

أعد تنظيم البيت:

تنحط فيها وفود الماء معجلة   كالخيل خارجة من حبل مجريها

بحيث تشبه الخيل بوفود الماء.

نشاط:

سنجري مسابقة حول إبدال كلمة النجوم بالزهور أي يصبح البيت:

إذا الزهور ....

غير ما تستطيع تغييره في كلمات البيت لتؤدي الزهرة وظيفتها في البيت مثلما أدت النجوم.

نشاط:

فكر جيدا وبين لماذا قال الشاعر: لاحت مغانيها ولم يقل بدت أو ظهرت؟ ولماذا قال: أدقوا في معانيها ولم يقل أتقنوا معانيها؟

نشاط:

قال الشاعر:

تنحط فيها وفود الماء معجلة   كالخيل خارجة من حبل مجريها

ابتكر صورة أخرى نثرية تعبر عن المعنى نفسه، ولكن بتشبيهات غير التشبيهات التي وردت في البيت:

ابدأ كالآتي: تتلاطم فيها الأمواج ....

قال ابن الرومي في الوصف:

وتهاويل غير ذاك من الرق   م ومن سندس ومن زرياب

في ميادين يخترقن بساتي   ن تمس الرؤوس بالأهداب

ليس ينفك طيرها في اصطحاب   تحت أظلال أيكها واصطحاب

بين أفنانها فواكه تشفي   من تداوى بها من الأوصاب

والغوالي وعنبر الهند والمس   ك على الهام واللحى كالخضاب

الشرح والتحليل:

نشاط:

اشترك مع زميلك في تحليل البيت الأول الذي تناول فيه الشاعر التهاويل وهي من أنواع الزينة التي تحيط بالقصر، وهناك الرقم، والسندس، وماء الذهب.

لماذا جمع الشاعر بين هذه الأنواع ؟

نشاط:

رسم الشاعر صورة فنية رائعة عن موقع القصر فهو يقع: في ميادين يخترقن بساتين تمس الرؤوس بالأهداب.

ضع أسئلة حول هذه المتغيرات

نشاط:

حاور زملائك في الأهداب التي هي أغصان الشجر، وأهداب العين.

نشاط:

لاحظ أن الشاعر في البيت الثاني استخدم الأهداب وتعني الأغصان، وفي البيت الرابع استخدم الأفنان وهي الأغصان. لماذا استخدم ذلك، ولماذا لم يستخدم لفظة الأغصان في البيتين؟

نشاط:

صنف الأشياء التي تناولها الشاعر في البيتين الأخيرين. وما وظيفة كل شيء؟

نشاط:

قارن بين الأهداب والأيك والأفنان بحسب ورودها في الأبيات.

نشاط:

فسر العبارات الآتية:

تمس الرؤوس بالأهداب

ليس ينفك طيرها في اصطحاب

والغوالي وعنبر الهند والمسك

نشاط:

ما الألفاظ التي نستدل بها على ما يأتي:

النعومة

ديمومة الصداقة

العلاج

نشاط:

نظم أفكار الشاعر في كيفية ربطه بين البيتين الثاني والثالث، والبيتين الرابع والخامس.

نشاط:

الكلمات الأخيرة (زرياب، أهداب، أوصاب، خضاب) فإذا عرفت أن زرياب هو ماء الذهب، وأهداف أغصان الشجر، وأوصاب معناها أمراض، والخضاب هو الحناء.

المطلوب أن يكتب كل واحد منكم فقرة تحمل فكرة معينة تتضمن الكلمات الأربع المذكورة. وسوف نناقش أفضل فكرة .

نشاط:

هناك صيغة تسمى صيغة منتهى الجموع، وهو كل جمع ثالثه ألف بعد الألف حرفان أو ثلاثة وتكون ممنوعة من الصرف.

استخرج الكلمات التي تحمل هذه المواصفات.

نشاط:

إذا استبدلنا كلمة (فواكه) بكلمة (شقائق) وهي شقائق النعمان، ومعناه ورد الرمان سيصبح البيت.

بين أفنانها شقائق ....

أكمل البيت بما ينسجم وكلمة شقائق

قال علي بن الجهم في وصف الشطرنج:

أرض مربعة حمراء من أدم　　　ما بين إلفين معروفين بالكرم

تذاكرا الحرب فاحتالا لها فطنا　　　من غير أن يأثما فيها بسفك دم

هذا يغير على هذا وذاك على　　　هذا وعين حليف الحزم لم تنم

فانظر إلى بهم جاشت بمعركة　　　في عسكرين بلا طبل ولا علم

الشرح والتحليل

نشاط:

يلعب الشطرنج لاعبان فقط. شارك زميلك في تتبع صفات اللاعبين، كما أوردها الشاعر.

نشاط:

ضع سؤالا يتصف بالعمق حول كل بيت من الأبيات الأربعة. ويمكن مساعدتك بأن أوجه السؤال الآتي حول: قال الشاعر: هذا يغير على هذا. لماذا استخدم الشاعر (يغير) والغارة تشن بأسلحة حقيقية؟

نشاط:

يمكن أن نجري محاورة حول هذه المعركة التي لم تسفك فيها قطرة دم واحدة.

نشاط:

ماذا تلاحظ هل أن الشاعر يتقن لعبة الشطرنج؟ إذا كان الجواب بنعم كيف عرفت ذلك؟

نشاط:

صنف ما دل على اثنين من الأسماء والأفعال.

وهل استخدم الشاعر ذلك بتسلسل صحيح؟ وضح ذلك .

نشاط:

قارن بين :

تذاكر الحرب من غير أن يأثما بسفك دم

تصارعا تحت الشمس وافترقا

نشاط:

فسر لماذا قال المتكلم: هذا يغير على هذا، وذاك على هذا؟

نشاط:

إلى ماذا تستدل من قول الشاعر: بين إلفين معروفين بالكرم؟

نشاط:

إذا أعدت تنظيم الأبيات من الرابع إلى الأول. هل يبقى الحديث عن لعبة الشطرنج صحيحا؟ وضح ذلك.

نشاط:

هل سمعت أن هناك أرضا مربعة حمراء من الجلد؟ لماذا استخدم كلمة أرض ولم يقل قطعة حمراء مربعة مصنوعة من الجلد؟

نشاط:

لماذا تقرع الطبول وترفع الأعلام في الحروب؟

نشاط:

أن جاشت معناها اضطربت، والاضطراب يكون من الحزن أو الفزع. بين من الطالب الذي يجيش في الامتحان؟ ولماذا؟

وقال أبو فراس الحمداني يصف نهرا فوقه جسر:

كأنما الماء عليه الجسر　　　　درج بياض خط فيه سطر

كأنما لما استتبّ العبر　　　　أسرة موسى يوم شق البحر

وقال شاعر آخر في وصف النواعير:

والغصن يرقص والدولاب زائره   وللضفادع إيقاع نرتبه

والماء قد عبثت كف النسيم به   كسيف مرتعش أضحى تجربه

الشرح والتحليل

نشاط:

لنتشارك جميعا في رسم الصورة التي أبدعها أبو فراس الحمداني للجسر فوق الماء.

نشاط:

بين كيف يرقص الغصن؟ وكيف يزمر الدولاب؟ وكيف تعبث كف النسيم بالماء؟

نشاط:

يمكن إجراء محاورة حول قول أبي فراس:

كأنما لمّا استتبّ العبر   أسرة موسى يوم شق البحر

نشاط:

سجل ملاحظة حول السيف الذي صنعه النسيم على سطح الماء، ولا تنس أن لون السيف أبيض.

نشاط:

صنف ما جاء في الأبيات الأربعة ما دل على السكون وما دل على الحركة.

نشاط:

قارن بين الغصن يرقص، وإيقاع ترتبه.

نشاط:

فسر أن الدولاب يزمر عندما يدور.

نشاط:

للماء معنى واحد، لكن أبا فراس قال كأنما الماء درج بياض.

وقال الشاعر الآخر:

الماء عبثت كف النسيم به.

ما دلالة لفظة الماء في البيتين؟

نشاط:

أعد تنظيم البيت: والغصن يرقص بحيث تبدأ من الشطر الثاني: وللضفادع إيقاع .... هل يختلف المعنى؟

نشاط:

أمنحكم الآن دقيقتين، بحيث يضع كل منكم الفعل (يرقص) في ثلاثة جمل على غرار (يرقص الغصن)

نشاط:

في شق البحر، يعرب البحر نائب فاعل لأن شق فعل مبني للمجهول.

أعط ثلاثة أفعال مبنية للمجهول وردت في القرآن، أو الشعر مع نائب الفاعل.

نشاط:

وضع الفعل يعزف بدل يرقص في قول الشاعر: والغصن، أي أصبح البيت:

والغصن يعزف .... أكمل

وقال أبو تمام في مدح الخليفة المعتصم يوم عمورية:

غادرت فيها بهيم الليل وهو ضحى　　يشله وسطها صبح من اللهب

حتى كأن جلابيب الدجى رغبت　　عن لونها وكأن الشمس لم تغب

ضوء من النار والظلماء عاكفة　　وظلمة من دخان في ضحى شحب

فالشمس طالعة من ذا وقد أفلت　　والشمس واجبة من ذا ولم تجب

نشاط:

نادت أعرابية لطمها جندي من الروم (وامعتصماه) فما كان من المعتصم؟

نشاط:

ماذا قصد الشاعر في قوله: صبح من اللهب؟

نشاط:

لا بد من إجراء حوار حول المتضادات في الشطر الأول والشطر الثاني في كل بيت من الأبيات الثلاثة الأولى، وهي: الليل – الصبح، الدجى – الشمس، ضوء – النار، ظلمة – الدخان. على ماذا دل ذلك؟

نشاط:

ماذا تلاحظون على قول الشاعر: جلابيب الدجى رغبت في هذا اللون؟

نشاط:

وردت لفظة الشمس ثلاث مرات، صنف الشمس وهي غائبة غياب حقيقي، والشمس وهي غائبة غياب مجازي.

نشاط:

وردت في الأبيات ألفاظ: الليل، الصبح، الدجى، الشمس، النار، الدخان. قارن بين هذه الألفاظ من حيث الوظيفة التي أدتها الكلمة في السياق الذي وردت فيه.

نشاط:

فسر قول الشاعر:

ضوء من النار والظلماء عاكفة   وظلمة من دخان صحى شجب

نشاط:

في المعارك القديمة سيوف ورماح وسهام ونبال وخيول .... لكن في وصفه للمعركة، وكأن المعركة حديثة فيها مدافع ودبابات وطائرات وقاذفات وصواريخ .... وغير ذلك، على ماذا تستدل من هذا الوصف؟

نشاط:

أمامك أربعة أبيات برأيك هل نجح الشاعر في تنظيم أفكاره وهو يصف المعركة؟ وضح ذلك.

نشاط:

سنجري مسابقة بيننا بأن نحذف بعض الكلمات من الأبيات، المطلوب وضع كلمة مناسبة غير الكلمة المحذوفة التي استعملها الشاعر بحيث لا يختل المعنى:

1. غادرت فيها .... الليل

2. وظلمة من ....

3. والشمس .... من ذا

4. **نشاط:**

يقول الشاعر:

والشمس واجبة ولم تجب، أي أنها غاربة ولم تغرب. كيف حدث ذلك؟

نشاط:

كان مطلع قصيدة أبي تمام هو:

السيف أصدق أنباء من الكتب   في حده الحد بين الجد واللعب

ضع تعبيرا من إنشائك تفضل فيه شيئا على آخر ولكن بطريقة فنية.

The World Islamic Science University

Faculty of Graduate Studies



جامعة العلوم الإسلامية العالمية

كلية الدراسات العليا

إقرار / مرحلة الدكتوراه

أنا الطالب : لينا عبد الفتاح مصلح العبد المهري

كلية : العلوم التربوية قسم : المناهج

تخصص : مناهج وأساليب تدريس الرقم الجامعي : [illegible]

الرقم الوطني : ٩٧٠٢٠٢٦٢٠٣٤ رقم جواز السفر : M698624

أقر بالتزامي بجميع القوانين والأنظمة والتعليمات والقرارات في جامعة العلوم الإسلامية العالمية المتعلقة بإعداد وكتابة أطروحة الدكتوراه ، والتي تحمل العنوان : أثر تدريس النصوص الأدبية باستراتيجيتي الاستقصاء والاستكشاف [illegible] في تنمية مهارات التعبير الإبداعي والتفكير الإيجابي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن .

وبما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في إعداد وكتابة الرسائل العلمية ، وأقر واعترف بأن هذه الأطروحة غير منقولة أو مستله بجميع الطرق والوسائل من كتب أو أبحاث أو أي منشورات علمية تم نشرها أو تخزينها في الوسائل الإعلامية أو أي وسيلة أخرى .

وأنني أتحمل المسؤولية القانونية كاملة بحال بيان غير ذلك وبأي وقت من الأوقات وأنني أفوض مجلس عمداء جامعة العلوم الإسلامية العالمية باتخاذ الإجراءات القانونية وإصدار القرارات اللازمة بحقي دون أن يكون لي حق في التظلم أو الطعن أو الاعتراض عليها .

المقر بما فيه